

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ISABEL CRISTINA GOMES BASONI**

**ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE PROFESSORA SOU EU?  
REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA E OS NOVOS LETRAMENTOS EM UM ESTUDO  
AUTOETNOGRÁFICO**

**Vitória  
2022**

ISABEL CRISTINA GOMES BASONI

ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE PROFESSORA SOU EU?  
REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
PORTUGUESA E OS NOVOS LETRAMENTOS EM UM ESTUDO  
AUTOETNOGRÁFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B297e Basoni, Isabel Cristina Gomes, 1970-  
Espelho, espelho meu, que professora sou eu? : Reflexos e  
Refrações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e os  
novos letramentos em um estudo autoetnográfico / Isabel  
Cristina Gomes Basoni. - 2022.  
258 f. : il.

Orientadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti.  
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Autoetnografia. 2. Professores - Formação. 3. Língua  
Portuguesa - Ensino. 4. Novos Letramentos. I. Casotti, Janayna  
Bertollo Cozer. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

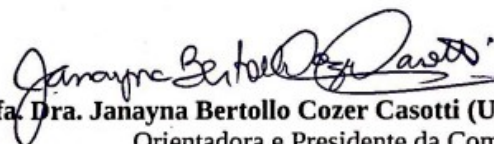
Isabel Cristina Gomes Basoni

**ESPELHO, ESPELHO MEU, QUE PROFESSORA SOU EU?  
REFLEXOS E REFRAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E OS NOVOS LETRAMENTOS  
EM UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

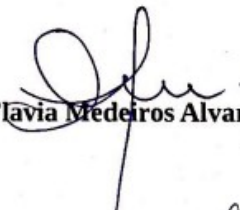
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 08 de julho de 2022.

Comissão Examinadora:



**Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)**  
Orientadora e Presidente da Comissão



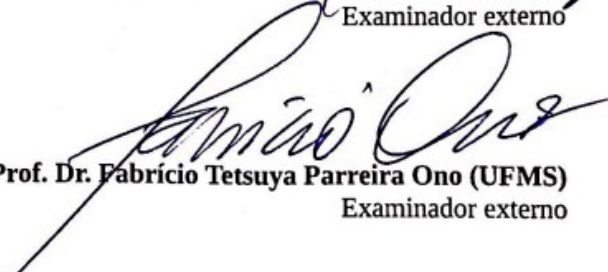
**Profa. Dra. Flavia Medeiros Alvaro Machado (UFES)**  
Examinadora interna



**Profa. Dra. Micheline Mattedi Tomazi (UFES)**  
Examinadora interna



**Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (USP)**  
Examinador externo



**Prof. Dr. Fabricio Tetsuya Parreira Ono (UFMS)**  
Examinador externo



Dedico esta tese aos diferentes atores presentes em minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, pois as reflexões aqui contidas se deram em virtude de nossas interações.

Dedico também a você, Jonas Basoni, meu amado cúmplice nestes últimos 33 anos, por sempre apoiar a minha trajetória e acreditar nos meus sonhos e projetos, quando nem eu acreditava.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão! Palavra simples que muitas vezes deixamos passar despercebida, mas que nos leva a refletir sobre como somos, muitas vezes, agraciados com situações e pessoas que fazem toda a diferença em nossa caminhada. Ufa! Chegar a esta etapa do doutoramento, com todas as intercorrências sofridas, principalmente a pandemia causada pelo novo coronavírus e a COVID-19, é algo pelo qual acredito ser necessário agradecer. Portanto, não teria como deixar passar esse momento sem explicitar o meu “Muito Obrigada!” às diversas pessoas que contribuíram para que a realização deste sonho fosse possível.

Primeiramente, quero agradecer a Deus pela vida e por me dar forças para continuar a minha jornada até aqui. A cada manhã, sinto Sua presença e mão protetora sobre mim. Sei que muitas vezes me afastei deste convívio por não saber me relacionar com Ele sem o vínculo religioso (cresci em uma família religiosa), mas hoje sei que estar com Deus independe de seguir dogmas religiosos. Portanto, obrigada, Deus!

Como é bom ter um abrigo com pessoas para nos acolher quando tudo parece não estar dando certo ou para sorrir conosco quando sonhos são concretizados. Por isso, agradeço a você, D. Glória, uma mãe forte que com dificuldade criou seus quatro filhos. Agradeço-lhe por me dar a vida e por sempre fazer parte de minhas conquistas, sem você não teria sido possível ir tão longe!

Difícil encontrarmos alguém que nos complete e nos entenda, mesmo quando não concorda com o que decidimos fazer... por isso, agradeço a você, Jonas, meu grande amor. Seu apoio tem sido essencial para que eu passe por todos os momentos, tanto felizes quanto angustiosos em minha vida, pois, nesta jornada você me emprestou os ouvidos para escutar-me nos momentos de desespero e também de satisfação, além do seu ombro amigo, que sempre foi meu porto seguro.

Olhar minha vida e perceber que existem pessoas que são imprescindíveis para continuar a jornada, mesmo quando parece impossível, é um impulso para as conquistas. Portanto, não poderia deixar de agradecer aos meus filhos amados: Henrique, Letícia e Larissa. Vocês sempre foram motivação para eu continuar crescendo em todos os aspectos de minha vida!.

Sabe aquelas pessoas que, mesmo não tendo nenhum compromisso com você, estendem a mão e lhe ajudam na caminhada? Assim vejo meus tios/amigos, Antero e Adnélia, aos quais quero externar minha gratidão por abrirem as portas de sua casa para que eu pudesse me recolher para a escrita, naqueles momentos em que a solidão é primordial para o andamento do trabalho, sem vocês teria sido complicado terminar esta tese.

Desde 2015, quando atuei como professora de Linguística em uma faculdade da rede privada, cursar o doutorado em Linguística fazia parte de meus sonhos e quero agradecer, imensamente, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo por ter sido uma ponte para realização deste sonho. Assim, deixo o meu muito obrigada a todos que fazem parte deste departamento! Especificamente, quero destacar pessoas que durante a obtenção dos créditos compartilharam comigo seus conhecimentos e foram cúmplices na construção de outros.

Prof. Dra. Penha Lins, como foi essencial conhecer mais de perto a história da Linguística e como cada ramo de estudo fez e faz a diferença nos avanços obtidos neste campo do conhecimento até aqui; e obrigada pela oportunidade de produzir e publicar um capítulo em seu livro “O lugar na Linguística: percursos de uma (R)evolução”. Este trabalho foi muito gratificante!

Profa. Dra. Júlia Almeida, as discussões sobre o discurso nos ambientes digitais abriram meus olhos para os artefatos digitais em sala de aula. Hoje tenho uma visão mais crítica e problematizadora em relação a isso, gratidão por compartilhar conosco os seus saberes e por oportunizar a troca de conhecimentos. Amei suas aulas!

Prof. Dr. Rivaldo Capistrano, como aprendi sobre a Linguística Textual em suas aulas! Saiba que os ensinamentos desenvolvidos, nas interações ali realizadas, foram essenciais para mudanças em minha postura como professora de leitura e produção de textos, por isso muito obrigada!

Profa. Dra. Edenize Ponzo, o compartilhamento de seus conhecimentos sobre a Sociolinguística trouxe acalento para dúvidas que sempre estiveram presentes em minha prática docente. Muito obrigada pelos momentos de reflexão sobre algumas

formas de preconceito linguístico ainda tão presentes em nossas salas de aulas, foi um momento de grande aprendizado!

Em especial, quero deixar registrado o meu MUITO OBRIGADA à Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti (a Jana), pelos conhecimentos produzidos em suas aulas sobre: o Ensino de Línguas e Formação de Professores e Estudos de Letramentos, duas disciplinas que traziam temas a mim tão caros. Além disso, preciso agradecer por sua compreensão nos momentos difíceis de mudança no rumo da pesquisa; seu cuidado em me auxiliar na escolha de um caminho para realizar esta pesquisa foi essencial para que conseguisse chegar até aqui e não desistisse no meio da trajetória. Realmente, você foi uma bússola para achar a direção. Obrigada!

Milton Nascimento diz que: “Amigo é coisa para se guardar/ Debaixo de sete chaves/ Dentro do coração [...]”, palavras que apontam a importância que os amigos têm em nossas vidas. Portanto, quero agradecer imensamente aos amigos que sempre estiveram ou ainda se fazem presentes em minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Cada um de vocês tem/teve um papel especial na produção desta tese, seja por estar em minhas epifanias, seja por participar do momento presente. Quero, no entanto, representar a todos, neste espaço, por meio da amiga Marianna Merlo, pois sua parceria na escrita do primeiro artigo, fruto do doutoramento, e as trocas de descobertas e temores em relação à escrita autoetnográfica tiveram um papel importante no meu crescimento.

Obrigada aos professores Dr. Daniel de Mello Ferraz e Dr. Luciano Novaes Vidon por participarem do momento de qualificação deste trabalho. As contribuições trazidas por vocês, naquele momento, deram sustentação a muitas das discussões trazidas para este texto final.

E, claro, não posso deixar de destacar aqui o meu muito obrigada à banca examinadora deste texto, quase concluído: Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado, Profa. Dra. Micheline Mattedi Tomazi, Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz e Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono por terem se disponibilizado, diante de tantos afazeres, a ler e contribuir com esta pesquisa.

Agradeço, também, ao Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Colatina pelo incentivo e apoio em minha formação acadêmica no Mestrado e Doutorado.

Sem o afastamento de minhas atividades laborais, nestes quatro anos, o doutoramento teria sido mais difícil e penoso.

Aos meus queridos alunos, extrema gratidão! Aos de hoje, que estiveram participando ativa e presencialmente desta pesquisa e a todos que fizeram parte de minha história como professora desde o ano de 1992. Com vocês sempre aprendi, talvez até mais do que ensinei e sem vocês esta pesquisa não faria sentido.

Ao Colégio Adventista do Espírito Santo (meu amado Edessa) pela parceria na condução da pesquisa, abrindo as portas da escola e autorizando a realização deste trabalho junto aos alunos.

Este espaço de agradecimento não estaria completo se deixasse de fora o meu muito obrigada a pessoas que tiveram maior impacto na formação desta professora de Língua Portuguesa. Foram diferentes sujeitos que com suas subjetividades e formas de ser professor fizeram a diferença em meu percurso formativo.

Finalizo este momento de agradecimento afirmando que, mesmo que seu nome não apareça neste espaço, cada um de vocês que cruzou o meu caminho, nestes 36 anos de formação profissional, desde que terminei o Magistério, em 1986, na mesma escola em que esta pesquisa foi realizada, teve um papel a desempenhar na construção de minha identidade profissional e nos reflexos e refrações que se delineiam neste processo de olhar para o espelho, em um estudo autoetnográfico e, por isso, MUITO OBRIGADA!

*Não nasci, porém, marcada para ser uma professora assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.*

*Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.*

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte.*

Paulo Freire

## RESUMO

A formação do professor de Língua Portuguesa e as práticas de Novos Letramentos são temas importantes para a área educacional e que ainda carecem de investigações. Assim, este estudo visa contribuir com a construção de conhecimentos sobre tais questões, apoiando-se, metodologicamente, na autoetnografia (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; VERSIANI, 2002; ONO, 2017; PAIVA, 2018; FADINI, 2020; MULIK, 2021). As fontes de dados são vivências da pesquisadora, apresentadas a partir de reflexões críticas sobre textos, imagens, epifanias, narrativas e documentos (re)constituídos no processo investigativo. Metaforicamente, trata-se de um processo de olhar para um espelho em que a trajetória formativa e atuação docente vão sendo refletidas e refratadas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) e interpretadas pela professora-pesquisadora, tendo em vista sua participação singular em cada momento apresentado, sempre em um ato ativamente responsável (BAKHTIN, 2010). O estudo ancora-se na perspectiva pós-moderna de fazer pesquisa e de produção do conhecimento que aponta para a necessidade de desaprendizagem de crenças arraigadas relacionadas à educação e linguagem (MOITA LOPES, 2013); de abertura de espaço para as vozes do sul (KLEIMAN, 2013); de promoção de ensino com base nas novas formas de pensar e aprender, potencializadas pelas novas tecnologias digitais (FERRAZ, 2014; DUBOC, 2011; 2015); de elaboração de novas propostas de formação de professores (FREIRE; LEFFA, 2013; MILLER, 2013; MONTE MÓR, 2013). Com base em tais pressupostos e nos resultados obtidos na investigação, defende-se a formação de professores como um processo dialógico de análises-reflexivas sobre as práticas educacionais e compartilhamento de experiências e de saberes entre os pares. Defende-se, ainda, a necessidade de o docente ser sujeito agente de seu processo formativo e que, nesse processo, seja envolvido em práticas que contribuam para possibilitá-lo tornar-se o “novo professor” para atuar com os “novos sujeitos” que as pesquisas sobre os novos letramentos vêm apontando (KALANTZIS; COPE, 2012).

Palavras-chave: autoetnografia; formação de professores; ensino de Língua Portuguesa; novos letramentos.

## ABSTRACT

Portuguese language teacher education and New Literacies practices are important topics in the educational field that still need investigation. Thus, this study aims to contribute to the construction of knowledge on such issues. To do so, this research is based on autoethnography as a methodology (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; VERSIANI, 2002; ONO, 2017; PAIVA, 2018; FADINI, 2020; MULIK, 2021)., and presents the researcher's experiences as its source of data. Those experiences are presented in the light of critical reflections about texts, images, epiphanies, narratives and documents which have been (re)contrstructed in the process of inquiry. Metaphorically speaking, this study engages in a process of looking at oneself in the mirror in which the teacher education process and the teaching practices are reflected, refracted (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) and interpreted by the teacher-researcher, who has in mind her particular role in each moment being presented, each feeling that is revealed, each thought and state of mind that is given away, always in an actively responsible act (BAKHTIN, 2010). This study is based on a post-modern perspective of research and knowledge production which points out to the necessity of unlearning rooted beliefs in the educational field (MOITA LOPES, 2013); making room for the voices of the South (KLEIMAN, 2013); promoting educational practices supported by new ways of thinking and learning, powered by new digital technologies (FERRAZ, 2014; DUBOC, 2011; 2015); and elaborating new proposals for teaching education (FREIRE; LEFFA, 2013; MILLER, 2013; MONTE MÓR, 2013). Based on those principles and on the results obtained in this inquiry, this thesis defends teacher education as a dialogical process in which educational practices are analyzed through critical and reflexive lenses, and experiences as well as knowledge are shared among peers. It also states the importance of understanding educators as subjects who are agents of their educational process, as they engage in practices which aid them to become the "new teacher" who is able to perform with "new subjects" that new literacy research has been pointing out (KALANTZIS; COPE, 2012).

Key words: autoethnography; teacher Education; Portuguese Language teaching; new literacies.



## RESUMEN

La formación del profesor de lengua portuguesa y las prácticas de nuevas Alfabetizaciones son temas importantes para el área educativa y que aún carecen de investigaciones. Así, este estudio pretende contribuir a la construcción de conocimiento sobre tales temas, apoyado metodológicamente en la autoetnografía (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; VERSIANI, 2002; ONO, 2017; PAIVA, 2018; FADINI, 2020; MULIK, 2021). Las fuentes de datos son las experiencias de la investigadora presentadas a partir de reflexiones críticas sobre textos, imágenes, epifanías, relatos y documentos que fueron (re)constituidos en el proceso investigativo. Metafóricamente, se trata de un proceso de mirar en un espejo en el que la trayectoria educativa y el desempeño docente van siendo reflejadas y refractadas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) e interpretadas por la docente-investigadora, en vista de su singular participación en cada momento presentado, siempre en un acto activamente responsable (BAKHTIN, 2010). El estudio se ancla en la perspectiva posmoderna de hacer investigación y producir conocimiento, lo que apunta a la necesidad de desaprender creencias arraigadas (MOITA LOPES, 2013); abrir espacio para las voces del sur (KLEIMAN, 2013); promover una enseñanza basada en nuevas formas de pensar y aprender, potenciada por las nuevas tecnologías digitales (FERRAZ, 2014; DUBOC, 2011; 2015); elaboración de nuevas propuestas de formación docente (FREIRE; LEFFA, 2013; MILLER, 2013; MONTE MÓR, 2013). A partir de tales supuestos y de los resultados obtenidos en la investigación, esta tesis defiende la formación docente como un proceso dialógico de reflexión-análisis sobre las prácticas educativas y de intercambio de experiencias y saberes entre pares. También se defiende la necesidad de que el docente sea sujeto agente de su proceso de formación y que, en ese proceso, se involucre en prácticas que contribuyan a que pueda vislumbrar distintas posibilidades de ser el "nuevo docente" para trabajar con los "sujetos nuevos" que viene señalando la investigación sobre nuevas alfabetizaciones (KALANTZIS; COPE, 2012).

Palabras clave: autoetnografía; formación de profesores; enseñanza de la Lengua Portuguesa; nuevas alfabetizaciones.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Espelho, espelho meu.....	18
Figura 2 – Tirinha de Kiusam de Oliveira.....	23
Figura 3 – Decidir.....	26
Figura 4 – Diferentes caminhos e sujeitos.....	50
Figura 5 – Receita de Autoetnografia.....	58
Figura 6 – Diário de campo em 27/05/2020.....	63
Figura 7 – Diário de campo em 21/10/2020.....	65
Diagrama 1 – Instrumentos na geração dados.....	66
Figura 8 – Reflexos no espelho.....	72
Figura 9 – Mafalda...indefinida!.....	78
Figura 10 – Comparativo de reportagem da Veja.....	79
Figura 11 – Tirinha “Não compreendo o mundo”.....	84
Figura 12 – Pensamento rizomático.....	89
Figura 13 – Diário de campo 26/10/2020.....	30
Quadro 1 – Concepção ternária dos processos formativos: visão contrastiva..	92
Figura 14 – Avaliação de Língua Portuguesa – 1º ano .....	101
Figura 15 – Diário de campo de 04/11/2020.....	107
Figura 16 – Propaganda usada na aula de Análise do Discurso.....	114
Figura 17 – Comparativo de usos da internet nos anos de 2018 e 2019.....	117
Figura 18 – Proposta de letramento digital do professor.....	122
Figura 19 – Autoaceitação.....	127
Quadro 2 – Diário de leitura produzido para a disciplina Estudos de Letramentos 2021/1.....	131
Figura 20 – Pedra no meio do caminho.....	138

Quadro 3 – Competências necessárias aos professores.....	146
Quadro 4 – Novas ontologias circunscritas aos novos letramentos.....	148
Quadro 5 – Planejamento aula de Redação do 3º ano do Ensino Médio.....	153
Figura 21 – Engajamento dos alunos no site do Imagine.....	157
Figura 22 – Print do chat da aula do dia 18/08/2020.....	160
Figura 23 – Print do chat da aula do dia 18/08/2020.....	160
Figura 24 – Print do chat da aula do dia 18/08/2020.....	160
Figura 25 – Chat com questionamento sobre educação na pandemia.....	161
Figura 26 – Resposta de aluno a pergunta sobre educação na pandemia.....	162
Figura 27 – Capa do vídeo do sarau no Youtube.....	166
Figura 28 – Diário de campo de 18/10/2020.....	167
Figura 29 – Justificativa para o sarau.....	169
Figura 30 – Releitura de obras de arte para o sarau.....	174
Figura 31 – Releitura de obras de arte para o sarau.....	174
Figura 32 – Releitura de obras de arte para o sarau.....	174
Figura 33 – Releitura de obras de arte para o sarau.....	174
Figura 34 – Página de formulário de avaliação do sarau.....	175
Figura 35 – Ambiente do sarau.....	177
Figura 36 – Ambiente do sarau.....	177
Figura 37 – Ambiente do sarau.....	177
Figura 38 – Compartilhamento de experiência.....	180
Figura 39 – Atividade por meio do Padlet: a multimodalidade.....	183
Figura 40 – Atividade no Padlet.....	184
Figura 41 – O que faz um professor?.....	186
Figura 42 – O perigo de um professor.....	190

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Ifes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

LA – Linguística Aplicada

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO.....</b>	<b>18</b>
<b>1. À GUIA DE INTRODUÇÃO: O QUE VEJO NO ESPELHO?.....</b>	<b>22</b>
1.1 QUEM SOU EU? DOUTORANDA? PROFESSORA? PESQUISADORA? MÃE? ESPOSA?.....	25
<b>1.1.1 Eis que surge a professora... e mãe... e esposa.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1.2 O doutoramento: e agora, Isabel?.....</b>	<b>37</b>
1.2 BILHETES PARA A VIAGEM: ENTENDIMENTOS SOBRE ALGUNS TERMOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	44
<b>2. REFLEXOS E REFRAÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA AUTOETNÓGRAFA: A ESCOLHA DO MÉTODO.....</b>	<b>50</b>
2.1 AUTOETNOGRAFIA: O QUE É? POR QUE FAZER? COMO SE FAZ?.....	51
2.2 NASCIMENTO DE UMA AUTOETNÓGRAFA.....	59
<b>2.1.1 A geração dos dados.....</b>	<b>64</b>
<b>2.2.2 Encontros e desencontros de uma autoetnógrafa em formação.....</b>	<b>67</b>
<b>3. REFLEXOS E REFRAÇÕES NO ESPELHO DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>72</b>
3.1 IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO: TEORIAS E EXPERIÊNCIAS.....	77
<b>3.1.1 Identificação: um processo social, em constante devir, constituído na e pela linguagem.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1.2 Subjetividade: o que me torna eu?.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1.3 Auto-heteroecoformação: as ações do Eu, do Outro e do contexto social no processo formativo.....</b>	<b>89</b>

3.2 AS TEORIAS NA EXPERIÊNCIA OU A EXPERIÊNCIA DAS TEORIAS?.....	94
3.2.1 A professora de Língua Portuguesa.....	95
3.2.2 A professora agente de letramentos.....	102
3.2.3 A professora formadora de professores.....	109
3.2.4 Da professora defensora dos letramentos digitais à professora agente de novos letramentos.....	116
<b>4. REFLEXOS E REFRAÇÕES NO ESPELHO DA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA NAS PRÁTICAS DE NOVOS LETRAMENTOS</b>	<b>127</b>
4.1 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AULAS ON-LINE: COMO ME TORNAR AGENTE DE NOVOS LETRAMENTOS?.....	129
4.1.1 O uso das TDIC em aulas de Redação e Literatura on-line: desafios e alternativas para os novos letramentos.....	133
4.2 EM CADA CENA, INTERAÇÕES QUE SE INTERCONNECTAM NA CONFIGURAÇÃO DE NOVOS LETRAMENTOS.....	149
4.2.1 Ontologias e epistemologias dos novos letramentos: mudanças na forma de ser aluno e ser professora e nas práticas de produção de conhecimento.	149
4.2.3 Uma experiência de novos e multiletramentos em um Sarau Cultural: a multimodalidade e multiculturalidade em perspectiva.....	166
4.2.4 Produção de conhecimento compartilhado: a importância das comunidades de práticas na formação do professor e nas práticas de novos letramentos.....	179
<b>5. CONSIDERAÇÕES AINDA INCONCLUSIVAS.....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>

## PREÂMBULO

Figura 1 – Espelho, espelho meu...



Fonte: <https://jportal.com.br/espelho-espelho-meu-existe-alguem-mais-bela-do-que-eu/>

*“Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”*

Sempre que leio ou ouço a pergunta acima, lembro-me de minhas leituras da infância, por isso decidi usá-la para iniciar esta tese em que você conhecerá um pouco de minha trajetória de vida, principalmente os eventos que envolvem meu processo formativo e minha atuação como professora. Essa é uma pergunta bem conhecida daqueles que já se deliciaram em ouvir ou ler contos de fadas e que, geralmente, nos remete à infância, fase da vida em que, para alguns, tais histórias sempre estavam presentes. Produzir este trabalho, em que a formação de professores e os novos letramentos são foco das minhas reflexões, fez-me lembrar de meu processo de letramento desde a infância e, vislumbrando esse processo, percebo que sempre fui apaixonada pela leitura, pois as primeiras imagens que me vieram à mente foram as leituras que fazia em cada uma das etapas de minha vida.

Logo que aprendi a ler, os contos de fadas me encantavam, ficava presa nestas leituras sobre princesas e seus príncipes encantados, imaginando como seria o meu príncipe. Hoje, ao ver refletida e refrata essa cena, infiro que esse

encantamento possa ser fruto da visão patriarcal que foi bem forte em minha formação, aquela na qual a menina era preparada para encontrar o amor da sua vida, casar, formar uma família e ser feliz para sempre (com exceção do ser feliz para sempre, pois felicidade é um estado de espírito, o restante pode até ser uma das possibilidades de vida para uma mulher, mas não pode ser entendida como a única nem a melhor – achei importante esclarecer isso porque, ainda hoje, vemos estes pensamentos sobre a educação da mulher bem presentes em nossa sociedade).

Depois, um pouco antes da adolescência, os livros da série Vagalume foram os meus queridinhos. Dependendo de sua idade, tenho certeza que se lembra de livros como “A ilha perdida”, “O caso da borboleta Atíria”, “O rapto do garoto de ouro” e outros que foram leituras bem presentes nos anos de 1970 e 80<sup>1</sup>. Nesses livros, as aventuras vividas pelas personagens eram situações que queria muito experimentar e, muitas vezes, eu me transformava em um participante da história em minha imaginação (me perdia nestes momentos de devaneio).

Na adolescência, lembro-me das leituras de romances como Sabrina, Júlia e Bianca<sup>2</sup>. Leituras que, na minha casa, precisavam ser feitas às escondidas, pois algumas descrições das relações amorosas entre as personagens não era algo que minha mãe achava natural (fui criada em uma família muito religiosa, em que sexualidade sempre foi um tabu). Após a adolescência, muitos outros gêneros se fizeram presentes em meu processo de constituição como leitora, apesar de precisar admitir que as leituras que, muitas vezes, a escola indicava não me encantavam tanto; porém sempre as fiz por gostar de ler. E, até hoje, mesmo com todas as minhas atividades pessoais e profissionais, encontro um tempo, mesmo que mínimo, para um dos meus *hobbies* favoritos: a leitura.

Assim, a partir dessas primeiras imagens que vejo no espelho de minha formação como leitora e de minhas experiências nas práticas de letramentos, em que os contos de fada estiveram presentes, trago a pergunta da rainha “má”, da

---

<sup>1</sup> Para conhecer um pouco desta coleção, acessar <https://www.revistabula.com/14383-os-15-melhores-livros-da-colecao-vaga-lume/>.

<sup>2</sup> A história desses romances pode ser conhecida em <https://www.livroseopiniao.com.br/2013/02/sabrina-julia-e-bianca-os-famosos.html>.



história de Branca de Neve<sup>3</sup>, para iniciar este texto, com o intuito de enfatizar que as discussões aqui presentes estão baseadas no que vislumbro ao olhar para o espelho em que aparecem as imagens de minha trajetória como professora. Uso a pergunta, também, para destacar que, como no conto de fadas, esse espelho não apresenta apenas aquilo que se coloca à sua frente, pois, ao contemplá-lo, sinto como se quisesse me dizer muitas coisas: algumas diferentes do que quero ouvir (como no caso da rainha má); outras, que me levam a ter mais dúvidas sobre quem sou, como pessoa e profissional; e, ainda, outras que me fazem entender por que escolhi essa profissão.

Por escolher usar a metáfora do espelho na condução deste texto, quero esclarecer que as imagens (narrativas) que estarão aqui apresentadas podem ser entendidas, em primeiro momento, como reflexos que, segundo a Enciclopédia Britannica Escola<sup>4</sup>, ocorrem sempre que a luz atinge uma superfície. Isso porque boa parte das vezes, as superfícies absorvem uma quantidade de luz e refletem outra; no espelho, entretanto, quase toda a luz que bate na superfície é refletida e volta para os nossos olhos, sendo **interpretada** ou **lida**<sup>5</sup>, por nosso cérebro, formando as imagens que contemplamos. Portanto, olhando para o espelho de minha formação e atuação, como professora de Língua Portuguesa (LP) ou, se preferir, de Língua Materna (LM), os reflexos que apresento e aos quais terá acesso no decorrer desta tese, são leituras e interpretações feitas por mim, a partir de minha subjetividade e responsabilidade ativa (BAKHTIN, 2010) diante das imagens que contemplo, podendo ser compreendidas de outras formas por você leitor, mas, nem por isso serão menos legítimas.

Além disso, vale destacar que tais imagens ou minhas interpretações dos reflexos transmitidos pelo espelho podem, também, ser entendidas como refrações, em vista de um outro que gostaria (ou não) de ser e que está ideologicamente em mim imbricado. Pois, sendo tais imagens signos ideológicos, que fazem parte de minha realidade como professora ou em qualquer outro papel social que assumo, as

---

<sup>3</sup> Caso não conheça a história da Branca de Neve, você poderá encontrá-la em [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/branca\\_de\\_neve](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/branca_de_neve).

<sup>4</sup> Espelho. In Britannica Escola. Web, 2021. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/espelho/481916>. Acesso em: 29 de setembro de 2021.

<sup>5</sup> Destaquei essas duas palavras, por entender que todo o texto, que está agora em suas mãos, foi concebido a partir de interpretações e leituras que fiz de minhas experiências como professora.

discussões aqui apresentadas não refletirão apenas a minha realidade, mas também refletirão e refratarão uma outra realidade; muitas vezes, distorcendo-a; outras, sendo-lhe fiel; e, muitas outras, apreendendo-a, a partir de pontos de vista específicos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Revestida desse olhar para um espelho que reflete e refrata a minha trajetória formativa e entendendo que “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33), abro esta tese estendendo-lhe o convite para vir comigo nesta viagem e, parafraseando a pergunta em epígrafe neste preâmbulo, transmutando-a para a minha lente, justifico o meu título: *espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico*.

A partir daqui, você conhecerá uma professora que tem todas as dificuldades que são próprias da profissão, por mim escolhida, e outras que pertencem apenas a mim com minhas subjetividades, mas que podem, em algum momento, também ter estado presentes em sua atuação profissional ou acadêmica. Espero que esta tese seja mais uma fonte de dados para novas pesquisas sobre a formação de professores e os novos letramentos em sala de aula, temas importantes para a educação.

Boa leitura!

## 1. À GUIA DE INTRODUÇÃO: O QUE VEJO NO ESPELHO?

*Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram[...].*

(Guimarães Rosa)

Senti a necessidade de iniciar informando-lhe que este texto não é um texto acadêmico como aqueles a que talvez esteja acostumado, por isso foi tão desafiador escrevê-lo. Pensar “fora da caixa”, para nós que fomos educados em uma visão homogeneizadora e disciplinadora, não é tarefa fácil, mas espero que logo estejamos adaptados às novas formas de ser e produzir conhecimento; pois, como professora em formação, produzir esta tese foi um processo transformador que me levou a vislumbrar possibilidades de práticas até então não compreendidas.

Desde o preâmbulo, você deve ter percebido que esta tese é um trabalho de doutorado que não está preso a descrições densas, apesar de tal tipologia estar presente. É um texto que apresenta narrativas envolvidas por emoções, sentimentos e subjetividade, com muitas idas e vindas até chegar a esta etapa de escrita. Muitos trechos escritos e apagados, por achar que não era o que queria ou não estava no caminho certo. Foram muitos momentos de desânimo frente ao papel em branco e pouca coisa a dizer ou não saber como fazê-lo. Muitas ocasiões solitárias de leitura e releitura, porque nem sempre concentrar-se é uma tarefa fácil. Muitos episódios de choro, de risada, de desespero, de euforia, de cansaço, de *insight*, mas também bons momentos de troca de experiências e saberes que promoveram crescimento sem medida. Ou seja, todo o processo de investigação foi uma mistura de sensações e sentimentos que me trouxeram até aqui e que me fazem ter prazer e, até mesmo, surpreender-me com o processo de escrita.

Como já afirmei, não foi uma tarefa fácil! Muitas vezes o desejo era de desistir, de mudar o rumo da pesquisa, de fazer o que fui ensinada a fazer: pesquisa acadêmica em que se vai a um campo, acompanha-se o processo educacional com o olhar de pesquisador, aquele olhar que até pouco tempo acreditava-se que poderia ser “neutro”, um olhar “sob o prisma da modernidade, com todo seu positivismo,

cientificismo, iluminismo e estruturalismo” (FERRAZ, 2019, p. 25). No entanto, como professora em formação que tem aprendido muito sobre a visão crítica da Linguística Aplicada (LA) em relação à pesquisa e ao ensino de línguas, com pesquisadores como Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2013), Kleiman (2013), Ferraz (2018; 2018a; 2019), Monte Mór (2013) e outros, aqui estou para conduzi-lo pela leitura desta tese que busca quebrar paradigmas. Este estudo tem por base a visão pós-estruturalista e pós-moderna que entende a necessidade de os conhecimentos serem produzidos também “na e a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 46 – grifo nosso).

Nessa perspectiva, apresento a você uma pesquisa que se constituiu a partir de um processo de olhar para o espelho, pois...

Figura 2 – Tirinha de Kiusam de Oliveira



Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/escritora-faz-tirinhas-sobre-cultura-negra-e-empoderamento/attachment/espelho-tirinha/#>.

Assim, fui abrindo essa porta, o máximo que conseguia, para vislumbrar outras de mim, outras em mim e outros fora de mim que me auxiliassem no processo de compreender minha identidade e subjetividade como professora, pois, como apontado por Bakhtin (2003), não estamos sós quando nos contemplamos em um espelho, estamos possuídos por uma alma alheia.

Olhar pelo espelho, nesta pesquisa autoetnográfica sobre formação de professores e novos letramentos, teve em mim um efeito de libertação, porque sendo mulher negra, de família humilde e de poucos estudos (sou a única dos

irmãos que cursou mais do que o Ensino Médio) e, ainda, professora, falar de mim de uma maneira autorreflexiva e crítica foi uma conquista que jamais imaginei alcançar e que nunca pensei ser possível na academia.

Além disso, entendo esta pesquisa como olhar para um espelho que reflete quem sou, ao mesmo tempo em que refrata um outro “eu” que gostaria (ou não) de ser. Um espelho que me remete a como cheguei a ser o que sou, como estou, como pretendo estar ao final deste estudo, as possibilidades de crescimento depois dele e como todos esses caminhos foram e vão sendo moldados pelo outro que participa do processo, a partir da linguagem e do contexto onde eles ocorrem, ou seja, por meio das interações estabelecidas.

Esse espelho me deixa, ainda, ver que antes de mim vieram outros que contribuíram para a construção de conhecimentos sobre a formação de professores e os novos letramentos. Ao mesmo tempo, reflete e refrata imagens que me levam a compreender como a autoetnografia, por ser uma prática investigativa que busca romper com paradigmas de uma ciência positivista<sup>6</sup>, pode contribuir para a construção de conhecimentos nesta área da formação docente e dos novos letramentos.

A metodologia usada para a produção de conhecimentos, nesta pesquisa, “sugere uma ruptura com as polarizações tradicionais eu vs. o outro, sujeito vs. objeto, individual vs. coletivo” (OLIVEIRA, 2018, p. 48), favorecendo uma escrita mais *dialógica*, na perspectiva bakhtiniana, na medida em que será uma conversa em que muitos sentidos poderão vir a ser produzidos, tanto por você que me lê e se sente parte do processo, identificando-se com algumas coisas aqui relatadas, ou, até mesmo, por refutar o que está sendo dito; e *polifônica*, por estar constituída por muitas vozes: as minhas, as do outro, com quem tive momentos de interação, e as suas, caro leitor, ao produzir sentido a partir dela (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

---

<sup>6</sup> Refiro-me aqui à filosofia positivista, com base no pensamento de Comte, que define pesquisa como um trabalho que busca unidade e neutralidade do pesquisador na explicação de fenômenos universais, não sendo, por isso, consideradas concepções abstratas e metafísicas, muito menos questões que envolvam a subjetividade e emoções (PARDO, 2019; REZENDE, 2020).

Entendo que, por um lado, tal perspectiva pode permitir uma análise crítico-reflexiva sobre os dados/fatos com a participação de todos, mas, por outro, pode apresentar-se como um perigo, por alguns acreditarem que compromete a cientificidade do trabalho. Esse é um risco que assumi, primeiro, por acreditar como Fadini (2020, p. 36) que seja objetivo deste tipo de pesquisa “provocar um incômodo que nos tire de nossa zona de conforto para pensarmos em novas possibilidades” de produzir conhecimento; segundo, porque reconheço-me singular em minha participação em cada evento aqui apresentado e os assumo em um ato responsável (BAKHTIN, 2010).

Tenho ciência de que, às vezes, verá o que vejo no espelho; outras, verá imagens diferentes das que lhe apresento; e outras ainda, verá aquilo que nem eu pude enxergar, pois os sentidos não são dados, são produzidos de acordo com o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), mas espero que, ao final desta jornada, nossa visão sobre formação de professores e as práticas de novos letramentos, em aulas de língua materna, possa ter sido um pouco mais expandida.

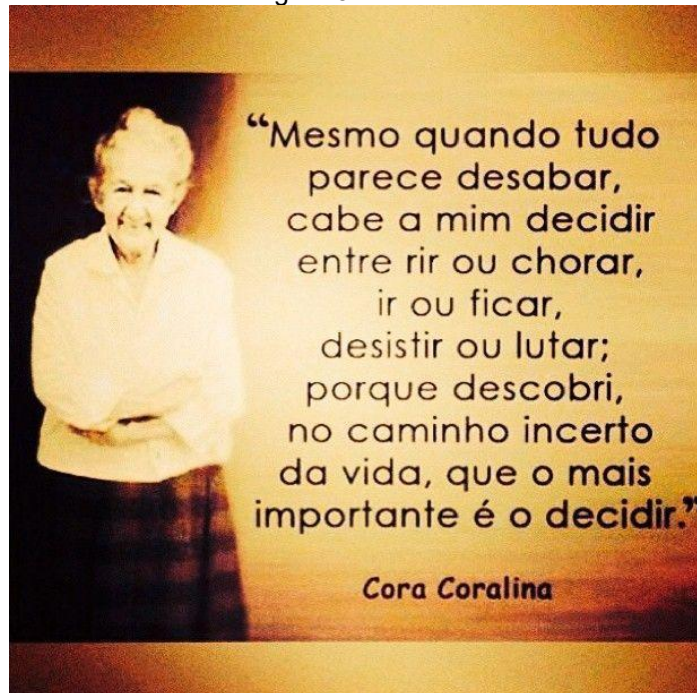
Com este objetivo, continuemos nossa viagem!

### 1.1 QUEM SOU EU? DOUTORANDA? PROFESSORA? PESQUISADORA? MÃE? ESPOSA?...

Faço a primeira parada, em frente ao espelho, com a seguinte pergunta: *Quem sou?* Com Bauman (2005) aprendi que só faz sentido perguntar quem sou eu, se acreditar que possa ser outra coisa além de mim mesma, só se tiver uma escolha que dependa de mim e se tenho que fazer alguma coisa para que ela seja real e se sustente e, nessa perspectiva, pergunto-me: *Como cheguei até aqui? Quais escolhas foram possíveis? Tive escolhas?*

Um olhar crítico sobre tais perguntas levou-me a uma constatação que me fez lembrar um nome da Literatura brasileira que gosto muito de ler e refletir sobre seus escritos: Cora Coralina. E, por isso, uso suas palavras para externar os sentimentos que me envolvem quando reflito sobre tais perguntas:

Figura 3 - Decidir



Fonte: <https://www.mensagens10.com.br/mensagem/4448>

Concordando com esse pensamento, afirmo que sim, tive escolhas, pois nos momentos de indecisão sobre que caminho seguir, quais batalhas enfrentar e quais simplesmente deixar passar, sempre coube a mim decidir. Afinal, aprendi com Bakhtin (2010, p. 40) que a vida é um ato complexo, em que “ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”.

Com esta concepção de ter sido um ator responsável neste viver-agir (BAKHTIN. 2010), enveredo-me no jogo de espelhos da formação de minha autoimagem como professora. Uma imagem que está imbricada por diferentes sujeitos e contextos, pois, com base em Novaes (1993), posso afirmar que meu olhar sobre minha identidade de professora faz com que o olhar do outro que vejo em minha trajetória se transforme em um espelho. E cada outro, cada contexto, cada discurso leva-me a um espelho diferente, que reflete e refrata imagens diferentes de mim, fazendo-me entender o que é apontado por Bakhtin (2019, p. 51) sobre não ser eu que olho o mundo com os meus próprios olhos, “mas eu olho para mim mesmo com os olhos do mundo, olhos alheios, estando eu possuída por um outro”.

Assim, neste processo de reflexão e refração, busco compreender como todos os papéis, por mim assumidos no decorrer da vida, interconectaram-se para

formar a professora que sou hoje ou aquela que gostaria ou não de ser. Deixo claro, mais uma vez, que produzir esta tese de doutorado tem sido um desafio, mas aprendi que a vida é feita de desafios e a forma como enxergamos cada situação vivida é que faz a diferença. Quando ingressei no doutorado não tinha noção de tudo por que passaria até o momento de escrita da tese, mas, vencidos os desafios, aqui estou para me apresentar a você e levá-lo a percorrer comigo um caminho de formação como sujeito: professora-pesquisadora-crítica.

Uma professora-pesquisadora que durante o processo da investigação, como defendido por Bortoni-Ricardo (2008), não me vi apenas como um usuário de conhecimentos produzidos por outros. Mas, mais que isso, arrisquei-me a produzir conhecimentos, a partir de meu percurso profissional, com todas os problemas, os avanços, as subjetividades e a formação de minha identidade como professora de LM, com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a formação de professores e os novos letramentos na escola. Neste meu processo de investigação, algumas perguntas foram condutoras da produção de conhecimentos:

- Como se deu/dá minha identificação como professora? Em que medida os eventos de formação dos quais participei/participo contribuíram/contribuem para minha formação crítica?
- Qual o papel dos novos letramentos em minha prática docente? Como promover práticas de letramentos a partir de e com diferentes mídias (digitais ou impressas)?
- Quais as possibilidades de se propiciar a formação de professores para a práticas de novos letramentos? Quais as implicações que um estudo autoetnográfico pode ter na formação do professor?

Tais questionamentos nem sempre estiveram presentes em minha atuação docente, mas foram sendo incorporados na medida em que compreendia minha responsabilidade como professora que tem um papel de agente transformador e que é consciente também, das forças externas e internas que intervêm em tal atuação (BORELI; PESSOA, 2018). Para mim, ser professora é uma tarefa que requer também avaliar-me para melhor desempenhar o meu papel, no intuito de promover um ensino que seja condizente com os alunos com os quais interajo em sala de aula.



No início de 2021, preparei um questionário para auxiliar em minha autoformação (Apêndice F), ou seja, realizei, a partir desse instrumento de pesquisa, a autoavaliação que apontei como uma tarefa da docência. Pois, depoimentos sobre as aulas, por mim ministradas, tais como:

Todos os professores de Redação e Literatura que já tive, trabalham do mesmo jeito *monótono* (Aluno 22 – grifos nosso)<sup>7</sup>.

Só tive um professor até hoje e, sinceramente, acho as aulas muitos *chatas*. (Aluno 31 – grifos nosso).

Falta fugir um pouco da grade curricular da instituição e adotar métodos menos ortodoxos, *utilizar da tecnologia ao nosso favor, interações sociais, promover debates e discussões de assuntos relevantes!* Visando o estudo do mesmo para uma boa argumentação (Aluno 39 – grifos nosso).

Levaram-me sem dúvida a repensar minhas práticas<sup>8</sup> e a perceber a necessidade da promoção de novos letramentos na sala de aula. Mas também me propiciaram pensar criticamente sobre as políticas públicas de ensino que, muitas vezes, colocam sobre nós uma grande carga de conteúdo a ser ministrado, o que, como apontado pelo aluno 39, nos faz ficar presos a uma grade curricular e, assim, poucas vezes arriscamo-nos a transformar nossas aulas em momentos de discussões sobre “assuntos relevantes”.

Tais reflexões sobre a minha prática e as políticas públicas de ensino foram fortes em minha mente, principalmente, nos últimos 15 meses de atuação (março/2020 a junho/2021, excluindo o janeiro que é mês de férias) que provocaram sentimentos bem diversos sobre minha identidade como professora de Redação e Literatura em uma escola particular de ensino na qual lecionava, principalmente por estar em ambiente virtual de aprendizagem. Foram momentos de muita indecisão e angústia sobre que caminhos seguir, quais escolhas fazer, como apresentar as aulas, como provocar o aluno para querer aprender em um ambiente bem diferente do que até ali havíamos tido.

E foi nesse momento de angústia e de sentimento de incapacidade diante do que a mim se apresentava, que as perguntas desta pesquisa foram se delineando, levando-me à ela com o objetivo geral de compreender, questionar e problematizar

---

<sup>7</sup> A numeração dos alunos está de acordo com a posição da resposta no questionário (Apêndice F).

<sup>8</sup> Vale ressaltar que também tive elogios no questionário que me permitiram ver pontos a serem solidificados em minhas práticas.

as políticas de formação docente e as práticas de letramentos em aulas de língua materna, por meio de um estudo autoetnográfico. Para conduzir a pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Analisar meu processo formativo, com vistas a compreender como tem se dado minha identificação como professora e contribuir com as discussões sobre a formação de professores de forma crítica e problematizadora.
- Expandir conhecimentos sobre os novos letramentos e sua importância na educação linguística.
- Identificar quais práticas de letramentos tenho possibilitado aos meus alunos e a maneira como tenho desempenhado este papel social de agente de letramentos.
- Ampliar conhecimentos sobre a autoetnografia como metodologia de pesquisa e compreender os impactos deste processo investigativo tanto na prática quanto na formação docente.

Antes de adentrarmos em nossas discussões sobre o que vejo no espelho, vale ainda, acrescentar que as narrativas a que terá acesso nesta tese, não se tratam da realidade pura dos fatos, pois concordo com Assis (2018, p. 15) que o que aqui exponho são “percepções e emoções que me moveram e movem nestes acontecimentos” e que me levam a estar em uma sala de aula, desenvolvendo um ensino de Língua Portuguesa que tenta encontrar brechas no currículo (DUBOC, 2012) para um ensino mais crítico, na tentativa de promover uma educação concebida como empreendimento humano. Nesta perspectiva, uno-me a Biesta (2018, p. 29) para defender que a educação precisa ser desenvolvida por pessoas que estejam “dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas”. Com essa disposição, assumi todos os riscos de produzir esta tese e de, no processo, desenvolver-me para ser, cada dia mais, uma professora que aprende com os alunos e em suas reflexões sobre as práticas (FREIRE, 1996; ALARCÃO, 2011).

### 1.1.1 Eis que surge a professora... e mãe... e esposa...

Minha história como professora começa em 1986, quando me formei no ensino profissionalizante de magistério (isso porque acredito que não caiba aqui apresentar minha vida infantil em que, nas brincadeiras, sempre era a professora). Fiz algumas substituições depois de formada, mas identificar-me como professora, ocorreu apenas 6 anos depois, em 1992, quando passei em um concurso público do Estado do Espírito Santo, agora já casada e mãe de duas crianças, tendo que assumir em minha trajetória diferentes papéis que, de certa forma, interferiam em minha atuação. Ser professora e mãe nem sempre é uma tarefa fácil, dividir a atenção entre crianças e/ou adolescentes, na escola e em casa, e dar conta de uma profissão “tão exigente”<sup>9</sup>, quanto a de professor, não é algo que possa ser considerado tranquilo (pelo menos para mim, nunca foi!).

Nos primeiros anos de trabalho, 1992 e 1993, tinha como uma de minhas atuações em escolas unidocentes<sup>10</sup>, com classes multisseriadas, a alfabetização de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, antigo primeiro grau. Porém, além disso, tinha que dar conta do ensino das diversas disciplinas do currículo nessa e nas demais séries desse nível de ensino, atividades que me levavam a buscar sempre diferentes formas de promover minhas práticas pedagógicas, visando à aprendizagem de todas as séries pelas quais era responsável. Foram momentos difíceis em que, além de estar como professora, também atuava como servente da escola (era responsável por preparar a merenda escolar e limpar a escola), não tendo sido formada para isso e, assim, fui levada a me afastar de parte da minha família para morar em uma fazenda no interior de Pancas-ES, local em que a escola ficava, distante 59 km de minha cidade. Como o acesso era complicado, tornava-se inviável ir e vir todos os dias, tendo sido necessário mudar com minha mãe e filhos

---

<sup>9</sup> Uso o termo “tão exigente” para destacar a jornada excessiva de trabalho dos docentes que além de estarem em sala de aula, muitas vezes em dois ou mais turnos para conseguirem um salário digno, levam para casa inúmeros afazeres burocráticos como planejamentos, correções de provas e atividades, além de preenchimento de diários e outros documentos, pois, na maioria das vezes, os horários de planejamentos dentro da carga horária não são suficientes.

<sup>10</sup> São denominadas escolas unidocentes aquelas em que há um único professor responsável pelo ensino em classe multisseriada, ou seja, alunos de 1º ao 5º ano em uma única sala.

para a localidade, deixando para trás o esposo, que se tornara visita de finais de semana em nossa casa.

Apesar das dificuldades enfrentadas nesse início de carreira, relembrar esses momentos faz-me perceber que já se passaram 30 anos desde minha primeira experiência em sala de aula, levando-me a refletir sobre como muita coisa mudou, desde então, e como essa experiência me fez crescer como pessoa e profissional. Tais lembranças causam em mim um sentimento de que muitas pesquisas autoetnográficas precisam ser produzidas pelos docentes em formação, para provocar reflexões sobre o papel do professor na sociedade e a necessidade de formações mais voltadas ao seu desenvolvimento profissional, com base no falar de si, o que fortalece minha decisão de permanecer neste caminho, apesar das dificuldades encontradas no percurso.

Continuando minha trajetória de formação profissional, destaco que foi no ano de 1994, como discente de um curso adicional de magistério, com ênfase na pré-escola, que me encontrei como professora de LP. No curso, Joana, a professora dessa disciplina, me encantava ao ensinar análise sintática, pois podia sentir sua satisfação ao fazer as análises no quadro. Ela tornava aquele exercício tão prazeroso (atividades que odiava nos anos anteriores de ensino) que compreendi o conteúdo e passei a pensar na possibilidade de me formar como professora desta área. Hoje, compreendo que ensinar línguas não requer apenas o domínio das regras presentes na gramática normativa, mas, naquele momento e, com base nas aulas de língua materna que havia tido até então, para mim, era suficiente saber essa parte tão difícil da língua (uma fala comum até hoje entre os estudantes) para ser eficiente em meu trabalho.

A cada lembrança aqui descrita interconectam-se minhas vivências como professora e como sujeito, mas são minhas experiências como professora e aluna que me levam a reflexões sobre o ensino em diferentes aspectos. As aulas da professora Joana, que aparecem como um filme em minha mente, e as emoções em mim provocadas, que foram essenciais para que aprendesse o que ensinava, levam-me a questionar o fato de, geralmente, não se dar muita importância ao papel da afetividade e das emoções no processo de aprendizagem.

Isso porque agora percebo que a professora envolvida nessa experiência, de alguma forma, provocou em mim sentimentos que foram cruciais para motivar-me a aprender (naquele momento) conteúdos que já havia visto em outras séries do ensino e que não tinham sido internalizados por mim. O que me leva a concordar com Mastrella-de Andrade e Norton (2011) quando chamam a atenção para o papel da afetividade no processo de aprendizagem de línguas, pois, posso afirmar, a partir dessa minha experiência, que as questões afetivas influenciam no querer (ou não) estudar e aprender qualquer língua, inclusive a materna, mesmo quando o ensino é centrado em normas e não no uso social da língua.

Constatação que me faz problematizar minha atuação como professora hoje, questionando sobre que emoções tenho provocado em meus alunos. Apesar de entender que a questão da aprendizagem não está baseada apenas na minha ação docente, mas também no aluno e suas particularidades, é notório como as emoções que transmitimos e/ou provocamos no outro podem ter forte influência. Isso ficou bem claro para mim quando li o comentário de uma aluna ao questionário que apliquei no final do ano letivo de 2020 (Apêndice E) para avaliar minha prática, visando melhorá-la. Apesar do incômodo causado, fez com que eu comprovasse mais uma vez as implicações da emoção no processo de aprendizagem.

Para uma pergunta sobre gostarem ou não da aula de Redação, obtive diferentes respostas, mas uma em especial foi essencial para que eu repensasse minhas práticas, pois a aluna foi taxativa ao afirmar:

Não gosto da professora e isso me faz não gostar das aulas dela (Morena).

Mesmo tendo consciência da complexidade envolvida na questão de gostar ou não da forma como eu ensinava e/ou apenas de como eu era ou me posicionava diante dos alunos, fica claro na fala da aluna a influência dessas emoções no processo de aprendizagem. Este eu que vejo no espelho, a partir do olhar dela, despertou-me para a necessidade de estar num contínuo formar-me, numa perspectiva crítica e reflexiva sobre minhas práticas, como professora e pessoa, pois pude perceber, no decorrer do ano, como ela se dedicava ou se preocupava cada vez menos em realizar as produções de textos propostas. Talvez, tenha faltado a mim, em algumas de minhas atuações pedagógicas, uma forma de contemplação estética, descrita por Bakhtin (2010): a empatia. Um situar fora de mim a

individualidade, colocando-me no lugar do outro, e retornando a mim, em um ato vivido ativamente, que me levasse a realizar algo que enriquecesse o evento, não permitindo que permanecesse igual, promovendo novas formas de atuar para tentar atingir a aluna. Tal aspecto tem me levado a reflexões profundas sobre o meu agir como professora de língua materna.

Por entender, como Maturana (2002, p. 22), que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”, penso ser importante repensar minhas práticas, buscando compreender como ser uma professora que entenda o papel das emoções no processo de ensino de línguas e que favoreça uma aprendizagem mais crítica sobre as diferentes possibilidades de uso da língua, permitindo aos alunos interagirem em suas práticas sociais com autonomia. Uma proposta de ensino que sempre esteve presente em minhas concepções de ensino, mas, desde meu ingresso no doutorado, permeia meu fazer pedagógico com mais intensidade, por ter compreendido, nesta fase de minha formação, a importância de se promover estudos linguísticos mais voltados para as práticas sociais (permeadas por ideologias) que envolvem a língua, ou seja, visando aos letramentos críticos (MONTE MÓR, 2015; FERRAZ, 2018; 2018a; 2019), um conceito que está intrinsecamente presente na prática de letramentos.

Voltando à minha identificação como professora, tocada emocionalmente pela professora Joana e tendo a necessidade de me formar no ensino superior (esse era o momento em que estava em discussão a necessidade de formação em nível superior para o exercício do magistério), decidi ser professora de Língua Portuguesa e, em 1998, ingressei no curso superior em Letras Português-Português, em uma das faculdades particulares que há em minha cidade, Colatina-ES (Comecei a trabalhar em uma escola da rede privada que custeava 30% do meu curso. Fico emocionada em pensar como algumas instituições e pessoas sempre se fazem presentes em nossa trajetória, pois a escola que me auxiliou no curso superior é a mesma em que lecionei nos últimos 2 anos e meio e na qual se deram algumas das interações que analiso nesta pesquisa).

Formada em Letras, passei a lecionar a disciplina LP para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e a perceber a necessidade de buscar leituras e cursos que me auxiliassem nas práticas pedagógicas de ensino de leitura e

produção de textos, pois alguns alunos apresentavam certa dificuldade nas atividades que envolviam tais práticas que sempre foram importantes. Assim, além de leituras de teóricos e estudiosos que abordam a concepção e o ensino de línguas, tais como Bakhtin/Volochínov (2014), Travaglia (2009), Koch (2010; 2011), Possenti (1996), Geraldi (2001; 1997) e outros, fiz alguns cursos de especialização no intuito de conhecer um pouco mais sobre o que e como ensinar<sup>11</sup>. Como já era casada e com dois filhos, nesse período, optei por fazer cursos a distância e foi em uma dessas empreitadas que meus estudos autônomos, para a produção da monografia, ajudaram-me a passar em um concurso para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Isso me afastou da sala de aula por alguns anos intercalados, mas minha paixão por atuar no magistério sempre me leva a retornar para ela.

Esse afastamento, no entanto, não me tirou o desejo de estar em contínua formação. Assim, em 2007, logo depois de ingressar no Ifes, surgiu a possibilidade de cursar o Mestrado em Educação, a partir de um edital de Mestrado Interinstitucional (Minter) entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Ifes. Para esse processo seletivo, como nas especializações, o projeto de pesquisa proposto estava relacionado ao ensino de leitura e de produção de textos, temas que me interessam e sempre me levam a ler e estudar de forma independente. Depois de conversas com a orientadora, definimos que o objeto de pesquisa seria apenas a leitura, especificamente “A Leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos” (BASONI, 2009).

Instrumentada metodologicamente por três formas de coleta de dados: o questionário semiestruturado, a entrevista e o caderno de atividades de alunos, buscamos<sup>12</sup> identificar quais concepções, acerca das relações entre sujeitos e textos, embasavam os trabalhos dos professores com a leitura de textos, em diferentes áreas do ensino. A partir da análise dos dados, pudemos perceber indícios de que a concepção de leitura apresentada pelos colaboradores, nos questionários e nas entrevistas, intencionava uma abordagem social de interação na

---

<sup>11</sup> Os conhecimentos de “o que” e “como” ensinar eram para mim, até então, o que devia proporcionar um curso de formação, ou seja, via como um processo de aquisição de técnicas.

<sup>12</sup> O plural explicita a participação da orientadora Profa. Dra. Cleonara Maria Shwartz.

visão bakhtiniana; entretanto, as análises das atividades propostas, a partir dos textos, tendo como fonte de dados os cadernos de alunos, não deixavam essa concepção muito aparente. Concluímos, então, que algumas lacunas ainda necessitavam ser discutidas, pois, embora a intenção fosse por uma perspectiva interativa, o trabalho com os gêneros discursivos, na prática, ainda se configurava de uma maneira mais escolarizada, distanciando-se, de certa forma, de suas funções sociais (BASONI, 2009).

Passados alguns anos da defesa do Mestrado, senti necessidade de continuar minha formação. Assim, em 2014, cursei, como aluna especial, uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Letras da UFES, mas percebi que Literatura, apesar de envolvente, não era a área à qual gostaria de me dedicar, deliciava-me com as leituras e discussões sobre os textos literários, mas ainda não sentia uma motivação para desenvolver estudos mais profundos sobre isso. Mas, em 2015, quando comecei a atuar na formação de professores de línguas, na mesma faculdade em que me formei, encontrei-me como professora de Linguística e estava decidida que, se ingressasse no doutorado, seria nesta área, mas a UFES, única universidade em que, para mim, seria possível estudar, devido aos filhos (agora três) e esposo, não ofertava ainda o doutorado nesta área.

Entretanto, em 2016, foi aberto o primeiro edital de doutorado em Linguística na UFES, fiz, mais que depressa, a minha inscrição e me preparei para a prova de seleção. Mas a vida nem sempre segue o caminho que traçamos e, no dia da prova do processo seletivo de ingresso, 02/06/2016, quando me preparava para viajar em direção à Vitória, local da prova, recebo a notícia do falecimento de meu irmão mais velho em um acidente automobilístico e, com ele, também o sonho do doutorado naquela turma. Tal situação confirma minha compreensão de que o processo de formação profissional é também pessoal e delineado por cada uma das nossas relações sociais.

Foram momentos difíceis que, ainda hoje, ao recordar, lágrimas me vêm aos olhos. Senti que a perda de um ente querido, por ser algo que, muitas vezes, não podemos sequer imaginar, nos leva a ter dificuldade em aceitar (na verdade, essa dificuldade aparece até mesmo em casos de pessoas que estavam doentes e tínhamos a perda como uma possibilidade). Pude sentir, na pele, o que é apontado



por Butler (2001, p. 21), em relação ao luto, sobre ser “atingido pelas ondas” e começar “o dia com um objetivo, um projeto, um plano”, e se sentir derrotada, caída, exausta sem ter consciência plena do porquê. Um sentimento que é “maior do que nosso próprio plano deliberado, nosso próprio projeto, nosso próprio saber e escolha”. Nesse dia, foi exatamente assim que me senti: derrotada, exausta, destruída por dentro, não porque perdia a oportunidade de ingresso no doutorado, mas porque a situação pela qual estava passando fazia-me sentir pequena e um nada diante da vida. Como é difícil viver o luto!

Passada a pior fase do luto, em 2018 participei novamente do processo seletivo e, após aprovação, ingressei em agosto do mesmo ano, tornando-me uma doutoranda. Trilhar a formação até aqui relatada teve altos e baixos, entretanto, sempre vi, como profissional, a necessidade de estar continuamente em formação e foi a busca pelo desenvolvimento de um trabalho mais crítico e reflexivo que me deu força neste percurso formativo. Nesses momentos de epifania em que relembro meu processo formativo, desde o magistério, concordo com Guedes (2006, p. 26) quando afirma que “a formação do professor é mais extensa do que sua vida acadêmica e que sua experiência profissional”.

Em minha trajetória, a formação esteve intrinsecamente ligada à minha vida pessoal como mãe, esposa, filha, irmã e qualquer outro papel que precisasse assumir no decorrer desse período. Portanto, o questionamento que apresento, no início desta seção: quem sou eu?, é fruto desse olhar para um jogo de espelhos em que minha imagem refletida e refratada, a partir do outro: esposo, filhos, irmãos, mãe, professores, alunos, grupos sociais a que pertenço e o “outro” que está dentro de mim, propicia alterações, tanto na minha autoimagem como na minha ação perante ela, ou seja, ações que assumo em função do outro, que implica, também, em meu processo formativo (NOVAES, 1993).

Tendo consciência de que meus papéis sociais estão imbricados em meu processo formativo, vamos à segunda parte de minha trajetória formativa que escolhi apresentar neste capítulo introdutório: o doutoramento.

### 1.1.2 O doutoramento: e agora, Isabel?

*Não vim até aqui, pra desistir agora [...] Se depender de mim eu vou até o fim.*

Humberto Gessinger

Como gostaria que fosse possível colocar o vídeo desta música, cujo trecho uso como epígrafe desta parte do texto, que foi composta por Humberto Gessinger e cantada pelo grupo Engenheiros do Hawaii. Primeiro, porque ela representa fortemente os sentimentos que me dominavam no momento de escrita desta subseção; segundo, porque amo ouvi-la e seria interessante poder ter um texto com essa mistura de sensações, não apenas a partir de um link, mas a abertura de um vídeo dentro do próprio texto (quem sabe em futuro próximo!). O fato é que essa música tem permeado a minha mente e acredito que isso esteja acontecendo porque, além de amá-la, as circunstâncias pelas quais passei, desde março de 2020, e todos os percalços atravessados para dar continuidade à pesquisa de doutoramento, levaram-me em certo momento a pensar em desistir de terminar o curso.

Isso porque, desde que ingressei no doutorado, em agosto de 2018, o projeto de pesquisa estava desenhado em minha mente: trabalhar com a formação de professores para uso das tecnologias em aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Com esse intuito, segui com os estudos de referenciais teóricos sobre o tema, produzi alguns textos nesse viés, elaboramos<sup>13</sup> o curso de formação docente, recebi aprovação da instituição parceira para oferta do curso e até dei entrada no processo de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE), ou seja, tudo caminhava de forma tranquila para realização do trabalho, até que, em março de 2020, todo esse trajeto é interrompido pela pandemia da COVID-19 e por todas as ações implementadas para tentar conter a disseminação do novo coronavírus.

---

<sup>13</sup> O plural está sendo usado na redação do texto para explicitar o papel essencial da minha orientadora no processo.

Dentre tais ações, o isolamento social e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais instituída, no Espírito Santo, pelo Decreto nº 4597-R, de 16/03/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020) e os muitos outros documentos oficiais de prorrogação dessa medida, foi a que mais afetou a vida dos grupos sociais aos quais pertencem: pais, professores, pesquisadores, alunos e profissionais da educação. Poderia aqui discutir as implicações dessas ações governamentais e as questões político-sociais que envolveram toda e qualquer tomada de decisão sobre o problema de saúde que se colocava para o Brasil e o mundo, a partir das possibilidades de contágio; mas penso não ser preciso me delongar em discussões sobre tais questões, pois você, leitor, como eu, com certeza foi afetado de alguma forma por essa medida, tendo suas convicções sobre as questões políticas aí envolvidas.

O que aqui importa apontar é que, durante alguns meses, após o início do isolamento social, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais, tanto do doutorado quanto da escola privada em que trabalhava, fiquei esperando que tudo passasse para dar continuidade à pesquisa em andamento. Com a demora em relação à solução do problema<sup>14</sup> e ao perceber a impossibilidade de ter tempo hábil para concluir a pesquisa proposta, muitos sentimentos foram tomando conta de minha mente: desespero, angústia, desânimo etc.; mas em minha trajetória de vida, e principalmente com essa pandemia, pude compreender o que Gardner (1995, p.35) afirma sobre nossa capacidade de resolver problemas, encontrando “rotas alternativas”.

E, nessa perspectiva, decidimos apresentar outra proposta para a formação de professores: um curso totalmente on-line (já que, anteriormente, estavam previstas algumas horas nessa modalidade), mas como não obtivemos resposta, por parte da instituição parceira, foi preciso pensar em outras possibilidades metodológicas para realização do trabalho. Confesso que nesses dias de angústia, em que não encontrava uma forma de estudar os temas que me encantavam: a

---

<sup>14</sup> No momento em que iniciei a escrita desta tese, 8 meses depois do decreto, as restrições de convivência social permaneciam, apesar de nem todos conseguirem mais ficar em seus lares.

formação de professores e as tecnologias na sala de aula<sup>15</sup>, pensei em desistir do doutoramento; mas, ao invés disso, fiz minhas as palavras de Gessinger, na música em epígrafe, e continuei leituras na tentativa de elaborar outro projeto para dar continuidade à pesquisa.

Durante esse período de muitos questionamentos em busca de respostas para a situação enfrentada, a poesia de Drummond (1942): José (Texto original – Anexo II), abaixo adaptada para a minha realidade, uniram-se às palavras da música, fazendo-me refletir sobre que caminho seguir:

E agora, *Isabel*?  
 A festa acabou,  
 a *escola fechou*,  
 o povo sumiu,  
 a *interação* esfriou,  
 [...]  
 Sozinha no escuro  
 qual bicho-do-mato,  
 sem *metodologia*,  
 sem *base teórica*  
 na qual se ancorar,  
 sem *ideia interessante*  
 que *lhe ajude a continuar*,  
 você marcha, *Isabel!*  
*Isabel*, para onde?  
 [...]

Foi aí que, por indicação da orientadora (a verdade é que nunca estive sozinha) e a partir da leitura da tese de uma amiga e professora de Língua Inglesa sobre a sua formação (FADINI, 2020), surgiu a ideia de estudar a formação de professores para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não mais apenas como observadora, mas também como objeto de pesquisa. Assim, segui marchando. Para onde? Para um estudo autoetnográfico (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015).

Minha proposta de pesquisa inicial tinha como objetivo uma intervenção, a partir de um curso de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no ensino de produção de textos. Diante da inviabilidade de aplicação da formação docente elaborada, a leitura de Fadini (2020) abriu os meus olhos para a possibilidade (diria até necessidade) de uma mudança/intervenção/reflexão,

---

<sup>15</sup> Hoje, vejo a importância de falar em novos letramentos, mas, naquele momento, a preocupação era apenas com a inserção das tecnologias digitais na escola, por isso, em algumas partes, você, leitor, encontrará referência apenas a elas.

primeiramente, nas/sobre minhas práticas. Com ela percebi como um estudo autoetnográfico poderia contribuir para o desenvolvimento de “um olhar investigativo” que me levasse a deixar de ser mera consumidora (passiva) de pesquisas para ser geradora (ativa) “de conhecimento em favor de uma auto(re)avaliação, até chegar às mudanças desejadas, desde *minhas* formas de pensar até *minhas* formas de agir com relação às *minhas* práticas docentes.” (FADINI, 2020, p. 193 - adaptado).

Isso porque o decreto de isolamento social e o conseqüente fechamento das escolas para aulas presenciais levaram-me a ficar diante de um impasse: usar as tecnologias digitais para fazer mais do mesmo (aulas tradicionais, centradas no professor, agora em um ambiente diferente do habitual), ou encontrar formas de ensinar, tendo em vista todas as possibilidades apresentadas pelas ferramentas digitais e a internet, com todas as informações aí presentes, com as diferentes formas de se produzir textos, com os diversos aplicativos e *softwares* disponíveis, além de alunos que demonstravam ter habilidades incríveis para atuar nesses ambientes. Mas, naquele momento, o que sentia é que não havia sido formada para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, até mesmo porque, em 2001, ano em que terminei minha graduação em Letras, falar em computadores na escola, principalmente as públicas, era uma utopia. Porém, neste momento de aulas on-line, era preciso mudar, pois não me sentia confortável diante de tudo que estava vivendo.

Principalmente porque percebi que aquilo que propunha em minha pesquisa inicial: a formação de professores para uso das tecnologias em aulas de produção de texto, visando ao protagonismo do aluno, teria que primeiro ser desenvolvido em minha prática docente, por concordar com Pardo quando diz que

[...] a utilização de tecnologias digitais ainda é uma questão que precisa ser repensada, de forma que não reproduza as mesmas epistemologias tradicionalmente empregadas na escola, ou seja, que o uso das tecnologias digitais seja encarado como um meio para a construção de conhecimentos através da utilização destas tecnologias e não apenas como um fim em si mesmas ou um pretexto para a reprodução de práticas já consolidadas (PARDO, 2018, p. 182 – grifos do autor)

Nesse percurso de adaptação de minhas aulas de Redação e Literatura, por meio do Zoom e E-class, ferramentas tecnológicas utilizadas pela escola em que lecionava, peguei-me, por muitas vezes, realizando exatamente o que é apontado por Pardo: reproduzindo, nesses ambientes digitais, práticas já consolidadas de transmissão do conhecimento com aulas centradas no professor como detentor de saberes (como era difícil para mim observar essa realidade!).

Notei que as teorias em que buscava respaldar minhas pesquisas não estavam sendo colocadas em prática; que não estava aproveitando as possibilidades advindas das interações em sala, agora virtualmente, como “agente de letramentos”, conforme preconizado por Kleiman (2006), ou seja, como um professor que mobiliza as capacidades dos membros do grupo, com práticas que favorecem a participação destes, e cria condições para que os diferentes atores, envolvidos no processo ensino/aprendizagem, atuem de acordo com a necessidade e suas potencialidades.

Essa constatação trouxe os questionamentos que provocaram em mim a decisão de mudar a metodologia e enveredar por uma pesquisa autoetnográfica: *estaria eu conseguindo propor aulas interativas e usando as tecnologias de forma inovadora ou as práticas orais de exposição e transmissão de conhecimento estavam sendo o fundamento de minhas aulas? Como poderia fazer uso de diferentes aplicativos e ferramentas disponíveis na internet e nos dispositivos digitais para transformar as aulas em um processo de aprendizagem mais ativo/interativo? Como os alunos se sentem nas aulas de Redação on-line? Percebem alguma mudança? Como posso me preparar para enfrentar essa nova forma de ensino e quais conhecimentos são necessários para atuar não apenas em aulas on-line, mas também presenciais, tendo as TDIC como facilitadoras ou mediadoras do processo, tendo em vista os novos letramentos?*

Hoje, compreendo o que Ono (2017, p. 18) afirma sobre um autoetnógrafo encontrar o seu caminho “pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação”, pois, para mim, esse caminho foi sendo traçado e revelado por todos esses elementos propulsores. “Paixão”, porque amo o que faço e quero, cada vez mais, buscar caminhos para realizar melhor o meu trabalho e as aulas on-line me causavam uma sensação de que não estava desempenhando bem o meu papel; “dor”, pois não foi fácil encontrar-me na situação desconfortável de ter que ministrar

aulas on-line, sem ter sido formada para isso, e todas as implicações do ensino a distância na educação básica (nesses momentos, o sentimento de incapacidade diante da situação era uma dor que me fazia muitas vezes questionar se queria mesmo continuar atuando nesta profissão); “necessidade e/ou obrigação”, visto que a situação social de isolamento trouxe a necessidade de estar cada vez mais familiarizada com diferentes *sites*, programas, aplicativos e outras ferramentas disponíveis em tais ambientes digitais de forma a cumprir meu objetivo e, de certa forma, minha “obrigação”: promover novos letramentos no processo de ensino da língua materna. Foram esses sentimentos e sensações que me levaram a buscar novas aprendizagens que sinto estarem se constituindo nesta pesquisa autoetnográfica.

Vale ressaltar que entendo ser minha “obrigação” a promoção de novos letramentos não no sentido de ser obrigada por alguém a fazê-lo, mas por compreender ser meu papel, como professora de Língua Portuguesa, promover uma educação linguística voltada para as práticas sociais (STREET, 2014). O que envolve a necessidade de se promover práticas de letramentos que envolvam as mudanças nos modos de leitura, escrita e produção de conhecimentos que surgiram ou se potencializaram, a partir das TDIC, em que a imagem, já tão presente nos textos impressos, passa a ser entendida como parte integrante para a produção de sentido nos textos; em que a crença na linearidade dos textos é quebrada pelas diferentes possibilidades de leituras provocadas pelos hiperlinks e hipertextos; em que se percebe uma alteração nas formas de produção, distribuição, troca e recebimento dos textos; em que os textos apresentam-se de forma multimodal, por meio de diferentes códigos como som, imagens, vídeos, textos, animações etc.; em que o processo de produção/autoria dos textos torna-se mais participativo e colaborativo (KIST, 2004; LANKSHER; KNOBEL, 2011).

Promover letramentos, sob essa ótica, também requer um ensino que rompa com a visão de leitura como busca de sentidos, passando a entendê-la numa perspectiva de produção de sentidos, aberta a diferentes possibilidades de interpretação, em que seja possível concordar ou, até mesmo, refutar as ideologias intrínsecas a qualquer tipo de texto e problematizar verdades até então cristalizadas. Um ensino em que sejam basilares: o respeito, o debate e a construção colaborativa; em que o ensinar e o aprender seja uma reciprocidade entre professor

e aluno; em que se possa provocar pensamentos que favoreçam a transformação de realidades e dar voz a camadas sociais antes silenciadas (SABOTA, 2018; MONTE MÓR, 2015; 2010; FERRAZ, 2018). Sim, porque promover novos letramentos envolve oportunizar práticas sociais críticas, pois concordo com Street (2014, p. 155) que trabalhar na escola com qualquer abordagem de letramento compreende tornar explícitas as relações de poder em que os letramentos se fundem, mais que isso, nos dizeres do autor, “ os professores têm a obrigação social de fazê-lo”.

Assim, no processo de me encontrar como professora que reflete criticamente sobre as suas práticas docentes com vistas aos novos letramentos, uso como ferramentas de elaboração de dados desta pesquisa algumas memórias sobre a minha trajetória de formação e minha atuação docente, bem como minhas vivências atuais nas aulas remotas e/ou presenciais, intentando compreender como ocorre a construção da autonomia, nos vários tempos e espaços da vida, e qual o papel da ecoformação, da heteroformação e da autoformação (PINEAU, 2014) no processo formativo de um professor, buscando contribuir com as discussões, na área da LA, no que se refere à formação de professores e aos novos letramentos.

Esses três pilares, apresentados por Pineau (2014) e revisitados por Freire e Leffa (2013), permeiam as discussões deste trabalho sobre a formação do professor e os novos letramentos na escola, por entender que além do “eu” (auto), o “outro” (hetero) e o contexto (eco) são pilares que interferem na construção de minha identidade como professora e nas minhas práticas docentes.

Para conduzir este percurso investigativo e atingir os objetivos propostos, tracei algumas rotas: (a) resgatar minha trajetória de vida, buscando reconhecer marcas identitárias ao longo do processo formativo; (b) problematizar maneiras de abordar o trabalho pedagógico de leitura e produção de texto, tanto em aula de Redação quanto de Literatura, levando em conta as características múltiplas dos sujeitos, dos textos e do processo de ensino/aprendizagem, bem como os espaços em que as interações educativas se estabelecem; (c) observar e analisar as práticas de novos letramentos propiciados nas aulas e atuação/formação do professor-pesquisador no processo. Apesar das rotas a princípio traçadas, você perceberá que rotas alternativas foram trilhadas no caminho, por entendermos que o percurso



metodológico nesse tipo de pesquisa é construído durante o processo (TONIN, 2018).

Com o intuito de uma autorreflexão para a transformação que mais uma vez uso as palavras da música, usada como epígrafe dessa subseção, para representar meu sentimento diante do desafio que está sendo desenvolver esta pesquisa autoetnográfica: “não vim até aqui, pra desistir agora/ se depender de mim, eu vou até o fim”. E conto com você, como meu interlocutor na leitura deste texto, para que esta pesquisa-reflexão, sobre minha formação e minhas práticas como professora e pesquisadora, contribua para que possamos dialogar sobre a formação dos professores e os novos letramentos.

Antes, porém, com base em Ferraz (2019), deixo um pequeno glossário sobre termos que serão importantes em nossa interação neste texto e apresento a organização da tese. Vale ressaltar que nos capítulos 2, 3 e 4, os conceitos aqui apresentados estarão mais trabalhados e referenciados.

## 2.1 BILHETES PARA A VIAGEM: ENTENDIMENTOS SOBRE ALGUNS TERMOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Sei que não é comum um glossário na introdução de uma tese, mas como já lhe avisei, desde o início, esta é uma tese que busca romper com as verdades absolutas sobre textos acadêmicos. Por isso, quero deixar, neste espaço, uma prévia sobre o meu entendimento a respeito de alguns termos com os quais já se deparou ou irá se deparar na leitura deste trabalho. Aqui estão sendo apresentados os meus entendimentos sobre os termos, portanto, algo bem subjetivo, mas com base em leituras de estudiosos sobre o tema.

Como a metodologia que uso é considerada nova na academia, penso que o primeiro termo a definir seja **Autoetnografia**. O termo está sendo usado para referir-me à metodologia de pesquisa que tem como objeto o próprio pesquisador e suas interações sociais. Uma metodologia que foge dos paradigmas modernos de neutralidade na pesquisa e que traz a subjetividade e as emoções como possibilidades na produção de conhecimentos. A autoetnografia vem se

desenvolvendo no Brasil, nos últimos vinte e um anos, principalmente em pesquisas na área de Ciências Humanas, dentre as quais se encontra a Linguística Aplicada, área desta investigação (ONO, 2017; FADINI, 2020; ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2015).

Uma das formas de elaboração de dados nessa metodologia de pesquisa são as minhas **Epifanias**, termo que pode ser definido como tornar legível para outras pessoas aquilo que só eu compreendo, uma forma de revelação. Epifania representa tanto uma forma de ver ou ouvir quanto de escrever e mostrar as coisas ou acontecimentos. Pode ser entendida, também, como situações que impactaram a minha vida e que me levam a uma análise sobre elas, fazendo com que tenha um esclarecimento sobre o ocorrido que traz um novo olhar sobre a vida e/ou o evento. Filosoficamente, epifania é compreendida como um sentimento profundo de realização, no sentido de compreender a essência das coisas. Na Literatura, esse termo pode ser definido como aquele momento em que se percebe um acontecimento do dia a dia, para além da sua superficialidade, dando ênfase ao momento em que este se revela transformador, libertador. Pode-se pensar até em epifania como qualquer coisa a que nos damos conta de repente, uma “verdade” súbita, mesmo que banal e prática (FADINI, 2020; NATALI, 2021; NASCIMENTO, 2016; PEREIRA, 2019). Por se referir apenas à forma como, muitas vezes, os dados vieram à tona no processo de investigação e escrita, as concepções sobre epifania serão apresentadas somente neste espaço.

No segundo capítulo, você conhecerá um pouco mais sobre a metodologia escolhida e todas as implicações envolvidas nessa tomada de decisão, bem como as dificuldades enfrentadas para constituir-me autoetnógrafa, um caminho que escolhi trilhar e que ainda tenho muito a desvendar. Isso porque falar de nós e expor nossas fragilidades não é algo a que tenhamos sido ensinados ou levados a fazer nos diversos momentos de interação em nossa vida.

Como no título deixo explícito, nesta tese falo sobre **Formação de Professores**. Portanto, penso ser importante apontar que defendo a formação de professores como um processo contínuo de reflexão sobre e nas práticas docentes, um processo em que o falar de si e o olhar para as experiências (tanto minhas como as do outro) têm papel primordial. Mas não pretendo ignorar ou anular outras formas

de formação que não trabalhem nessa perspectiva, pois eu mesma fui formada em uma visão mais tecnicista e não posso deixar de entender que toda e qualquer prática que vise contribuir para a formação de um professor para o aprender e o ensinar, em um processo dialógico, visto que, quando ensinamos também aprendemos, seja entendida como formação (MILLER, 2013; BESNOSIK; LIMA, 2018; IMBERNÓN, 2011). No terceiro capítulo, você verá algumas reflexões e refrações sobre o meu processo formativo e como a auto-heteroecoformação, a identidade e a subjetividade são termos que estão relacionados a esse processo.

Trago o termo **Auto-heteroecoformação**, com base em Pineau (2014), para englobar todos os eixos que estão presentes em qualquer processo formativo: as ações do sujeito (auto), as interações com o outro (hetero) e os contextos ou ambientes em que se dão (eco). Particularmente, acho que o termo deveria ser atualizado para auto-hetero-socioformação, pois são os contextos históricos e sociais, mais que o ambiente propriamente dito, que têm influência na formação do sujeito, mas escolhi, para este trabalho, usar o termo trazido pelo autor, pois seria necessária uma outra pesquisa para garantir a relevância de tal mudança. Vale destacar, ainda, que essa formação não pode ser vista de maneira fragmentada, pois ao mesmo tempo em que ajo sobre mim mesma, o faço sobre o outro e sobre o contexto social, portanto todas essas relações no processo formativo se dão de forma dialógica e interconectadas (FREIRE; LEFFA, 2013).

Como falar de formação implica falar sobre **Identidade**, nesta pesquisa afilio-me à concepção filosófica da pós-modernidade, na qual identidade é vista como descentrada, em constante formação, não sendo fixa, essencial ou permanente. Nesse sentido, a identidade é uma “celebração móvel”, que alguns autores afirmam ser construída por meio das diferenças e não fora delas, uma formação que se dá na/pela linguagem (HALL, 2014; 2015; CIAMPA, 1987; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Relacionada à identidade, mas diferente dela, temos a **Subjetividade**, termo aqui usado para referir-me àquilo que é único e singular do sujeito; algo que é interno mas, dialogicamente, também se refere ao externo; uma dimensão do sujeito que permite que aja de forma única, distinguindo-o ou diferenciando-o dos demais por meio de suas ações. Associo-me, neste trabalho, à visão bakhtiniana de sujeito que se constitui no agir, no posicionar-se, no experimentar, no colocar-se no mundo de forma responsiva responsável (FORTES, 2017; SILVA, 2009; BAKHTIN, 2010).

O terceiro capítulo será dedicado a discussões sobre minhas experiências e as interações estabelecidas em diferentes contextos, bem como as implicações disso em minha formação como professora de língua materna. Discutirei sobre a formação de professores, inicial e continuada, apontando como o falar de si pode contribuir para uma formação mais próxima da realidade docente e fazer sentido para a sua prática. Ainda, neste capítulo, estabeleço um diálogo entre as minhas experiências e os conceitos que são importantes para a compreensão das relações constituídas no meu processo de formação e nas práticas pedagógicas, termos que aqui foram apenas apresentados.

Outro termo presente em meu título e que fundamenta a tese é **Novos Letramentos**. Falar em novos letramentos implica compreender as mudanças nos modos de leitura, escrita e produção de conhecimentos que surgiram ou se potencializaram, a partir das TDIC, em que o processo de produção/autoria dos textos torna-se mais participativo, compartilhado e colaborativo; em que novas formas de ser e conhecer foram se configurando e no qual o processo de conhecimento se dá pela experimentação, ao invés de modelos pré-estabelecidos (KIST, 2004; LANKSHER; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012; DUBOC, 2011; 2015). Entendo que as discussões sobre os novos letramentos já não são tão novas assim, porém sabemos, também, que ainda não se pode dizer que tais práticas estejam consolidadas no processo de ensino/aprendizagem de língua materna e, principalmente, nas políticas públicas referentes ao ensino no Brasil. Assim, nesta pesquisa, trabalho com os novos letramentos por entender que abrangem, além das práticas de leitura e escrita como práticas sociais e ideológicas, as práticas pedagógicas ante as novas ontologias e epistemologias potencializadas pelas TDIC (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHER; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012).

Falar de letramentos como prática social, como a apresentada acima, requer falar em **Letramentos Críticos** que constituem práticas de ensino de leitura, produção e análise de textos ou práticas de letramentos nas quais diversas vozes dialogam para a produção de sentidos e os alunos são concebidos como produtores de conhecimento e não meros receptores passivos. Nos letramentos críticos são promovidos desafios e questionamentos sobre as verdades estabelecidas e há compromisso com a mudança. Uma visão crítica de letramentos favorece e permite

os estranhamentos, destaca as diferentes possibilidades de compreensão sobre o mesmo objeto e cria condições para a autorreflexão e as mudanças pessoais e sociais (KALANTZIS; COPE, 2012; FERRAZ, 2018; 2019; TÍLIO, 2017). Portanto, sempre que me referir aos novos letramentos estarei, automaticamente, tratando também dos letramentos críticos, mesmo que o termo não esteja explícito, por acreditar que toda e qualquer abordagem de letramentos deva ser crítica.

Os novos letramentos, sempre vistos de forma crítica, estarão permeando todo o texto, mas, no quarto capítulo, será o momento de dar ênfase ao papel das interações em sala de aula para a formação/transformação de uma professora-pesquisadora, por entender, como Eckert-Hoff (2008) e Bakhtin (2003), que nos constituímos como sujeito na relação com o outro, nos momentos de interlocução com o meio social e histórico, no atuar. É, também, o capítulo em que terão destaque minhas interações com os alunos em três eventos educacionais, buscando discutir como fui me formando e me constituindo como professora que promove a prática de novos letramentos.

Por fim, mas não menos importante, no último capítulo, espero poder apontar como uma pesquisa autoetnográfica pode contribuir para se ter outros olhares sobre a formação de professores e os novos letramentos na escola e como esta pesquisa foi um divisor de águas para a minha visão sobre o ensino e sobre minha identidade profissional.

Para orientá-lo neste caminho, preciso esclarecer, ainda, algumas escolhas sobre como os dados gerados foram apresentados no decorrer do texto, como tratei os colaboradores e qual a forma de exposição dos textos lidos em outras línguas. Quando se tratar de falas de colaboradores, tais dados estão em recuo como citações diretas, independentemente do número de linhas; os dados gerados, a partir da escrita do diário de campo ou outros produzidos em mídias digitais, estão apresentados por meio das imagens/figuras em sua forma original, ou seja, fotos/*prints* do texto; os colaboradores estão nomeados de acordo com o que eles mesmos escolheram para si, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou durante o processo de interação e/ou resposta de questionários e quando não houver uma indicação de nome, eles estão numerados de acordo com a ordem em que sua resposta aparece; àqueles que são citados por sua importância em meu

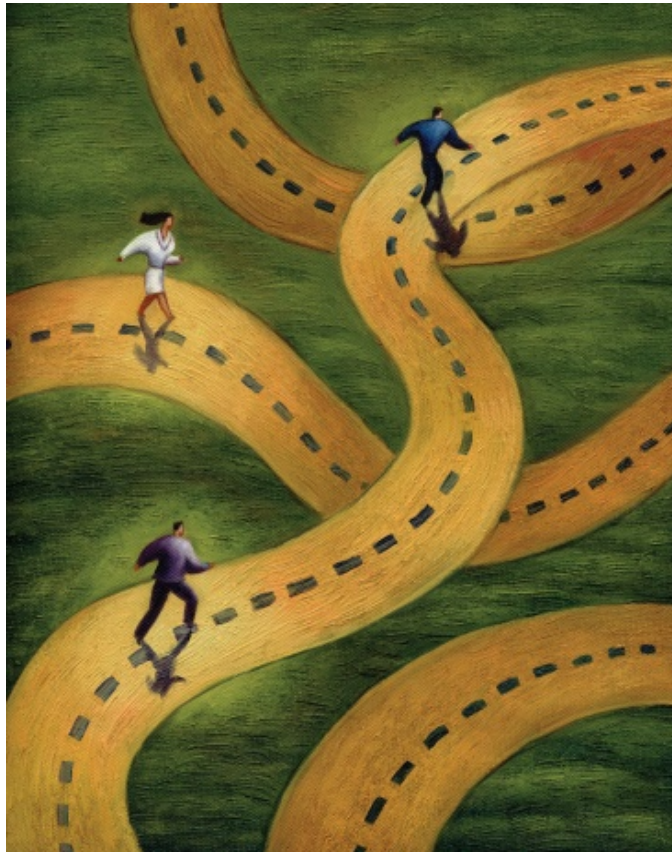
processo formativo foi atribuído um nome fictício, para garantir o anonimato; os textos lidos em outras línguas foram colocados no corpo do texto em Língua Portuguesa, em traduções livres, feitas por mim, estando o texto na língua de publicação, disponível em nota de rodapé.

Durante o percurso, você irá se deparar com questionamentos que permeiam minha trajetória em pontos específicos e sobre diferentes temas. São perguntas que me fizeram/fazem sempre buscar mais conhecimentos, mas para as quais, provavelmente, não terei respostas, elas serão apresentadas em itálico; a escolha pela primeira pessoa do discurso é para deixar explícita minha ação responsável, na produção deste texto; porém, em alguns momentos, uso o plural para indicar que tais reflexões envolvem não apenas a minha subjetividade única, mas um eu como parte de um grupo social.

Deixadas todas as pistas para continuar a viagem, no próximo capítulo passaremos pelo caminho metodológico escolhido e o que vejo refletido e refratado no espelho quando contemplo a minha formação como autoetnógrafa.

## 2. REFLEXOS E REFRAÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA AUTOETNÓGRAFA: A ESCOLHA DO MÉTODO

Figura 4 - Diferentes caminhos e sujeitos



Fonte: <http://redehumanizaus.net/94419-diferentes-caminhos-a-se-percorrer-um-olhar-de-intervencao-clinica-por-perls/>

Ao me deparar com a imagem acima, em meus passeios pela internet, fiquei refletindo sobre como nossos caminhos são entrecruzados e como somos perpassados por diferentes sujeitos com os quais entramos em contato durante nossa jornada neste mundo, o que contribui para sermos quem somos. Além disso, a imagem também me fez pensar em como podemos encontrar diferentes caminhos para alcançarmos nossos objetivos, quando esses realmente são importantes para nós. E, como apresentado no capítulo introdutório, foi em uma dessas aberturas a novas possibilidades, em busca de um objetivo, que me deparei com a autoetnografia.

## 2.1 AUTOETNOGRAFIA: O QUE É? POR QUE FAZER? COMO SE FAZ?

Você, leitor, deve estar se perguntando: “o que seria autoetnografia?” E pensando: “já ouvi falar de etnografia, autobiografia, mas autoetnografia é um termo novo para mim” (ou não), mas, quanto a mim, confesso que tive essa reação quando fui apresentada ao termo. Pois, apesar de ter uma noção sobre o seu significado, a partir de sua composição: auto, prefixo de origem grega que “exprime a noção de próprio, de si próprio, por si próprio” e etnografia, “ciência que descreve os povos no relativo aos seus costumes, índole, raça, língua, religião etc.” (Dicionário Priberam, 2008-2020), não conseguia compreender como seria possível uma pesquisa ser considerada acadêmica, em um trabalho investigativo cujo sujeito pesquisador é também o pesquisado e em que as emoções e interpretações têm um papel preponderante.

Nesse sentido, mais uma vez, tenho que confessar que quando comecei a escrita desta tese, temia o julgamento a respeito da validade desta pesquisa como acadêmica, por parte de alguns pesquisadores mais conservadores, visto que a autoetnografia é uma metodologia de pesquisa que começou a tomar força nos anos 2000, sendo ainda pouco explorada no Brasil (ONO, 2017). Além desse aspecto de nova, a autoetnografia não é uma pesquisa que segue os padrões estruturais pré-determinados e não necessariamente busca encontrar respostas (portanto, apesar das perguntas condutoras desta pesquisa, não espere encontrar, ao final, respostas prontas e acabadas), pois esta metodologia visa, muito mais, tratar dos eventos nos espaços sociais em que acontecem e refletir sobre os posicionamentos dos sujeitos que deles fazem parte (FADINI, 2020). Uma abertura que me permitiu ver a possibilidade de discutir a formação do professor, sob uma perspectiva diferente, e os novos letramentos na escola, numa visão crítica, por isso a escolha da metodologia, após todos os problemas enfrentados para continuar a pesquisa de ingresso no doutoramento.

Apesar de nova no Brasil, a história da autoetnografia, nos Estados Unidos, tem início por volta de 1975, tendo o termo sido usado para falar de um estudo em que membros de uma cultura falam de sua própria cultura. Em 1980, alguns estudos nas áreas da Antropologia, Sociologia, Comunicação e outras começaram a



defender a narrativa pessoal, a flexibilidade e a subjetividade na pesquisa, tendo usado o termo para se referir a esses estudos apenas no final dessa década. Nos anos de 1990, a ênfase neste tipo de pesquisa começa a ficar mais forte, sendo publicada uma série de livros sob o título de Etnografias Alternativas, de autoria de Bochner e Ellis, que buscavam mostrar como e por que deveriam ser usadas experiências pessoais em pesquisas. No início dos anos 2000, mais textos foram publicados tendo a narrativa pessoal como metodologia de pesquisa e escrita e, a partir de então, muitos livros e edições de periódicos especiais têm sido dedicados à investigação autoetnográfica (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

Apesar de ser uma metodologia que ainda pode ser considerada nova no Brasil, vale ressaltar que a autoetnografia é um modo de fazer ciência que tem se configurado como uma possibilidade de realizar investigações que tornam possível uma interligação entre as histórias e as teorias; uma forma de pesquisa que combina a autobiografia e a etnografia, uma forma de fazer ciência que dá visibilidade a vozes antes silenciadas. Seu viés autobiográfico fica evidente na medida em que, no caminho investigativo, resgatam-se experiências vividas e que produziram um impacto na trajetória de vida; e etnográfico, visto que são estudadas práticas relacionadas às culturas, aos valores, às crenças comuns e às experiências compartilhadas, com o objetivo de compreender melhor uma cultura, constituindo-se, assim, por relatos apresentados a partir de uma visão investigativa e analítica (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015).

Tendo em vista tal concepção, vi na autoetnografia uma possibilidade de alinhar esta pesquisa sobre formação de professores às perspectivas contemporâneas de pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Pesquisas que visam, nos dizeres de Moita Lopes (2006, p. 86), com base em Santos (2000), Mushakoji (1999), Santos (2004) e Zizek (2004), “criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”. Para mim, desenvolver esse trabalho autorreflexivo é uma oportunidade de dar voz aos marginalizados já que, geralmente, em seu processo de atuação profissional e formativo, nós, professores, ficamos à margem das decisões políticas sobre o que e como aprender e ensinar.

Nesse sentido, ao realizar esta pesquisa, sinto-me caminhar por uma pesquisa em Linguística Aplicada Transgressiva, conforme defendido por Pennicook (2006), pois a autoetnografia ultrapassa os limites do pensamento e da política de pesquisas tradicionais; faz pensar e fazer o que “cientificamente” não deveria ser feito; propicia um estudo interdisciplinar e produz outros modos de pensar. Uma pesquisa que me permite ser também objeto de pesquisa, fazendo com que me veja construindo conhecimentos sobre possibilidades de formação docente, ao mesmo tempo em que me propicia aprendizagens que farão sentido em minhas práticas diárias em sala de aula, uma pesquisa que tem me proporcionado ser professora e pesquisadora numa busca por formar-me de modo crítico e transformador. A experiência com a autoetnografia tem me levado a ter novas perspectivas como professora e pesquisadora, fazendo-me vislumbrar no espelho uma professora-pesquisadora-crítica que ainda não havia vislumbrado.

Lembro que, quando entrei no doutorado e comecei a participar das disciplinas, passei a ouvir falar muito em um olhar crítico e problematizador sobre diferentes temas, característica própria da área de conhecimento por mim escolhida para este doutoramento: a LA. Uma das leituras que despertou em mim esse olhar crítico, antes não tão evidente, foi Rajagopalan (2003). Com tal leitura, entendi que as pesquisas não são ingênuas, por trazerem ideologias e interesses do pesquisador e que, ao realizá-las, devemos sempre questionar: *que exclusões estou legitimando? Os conceitos por mim utilizados são adequados às mudanças que vêm ocorrendo? Quais serão os desdobramentos políticos de minha pesquisa? Que uso estou fazendo das teorias que trago para a pesquisa? Qual a relevância social da pesquisa?*

Retornando a essa leitura para a produção deste texto, pude compreender que a autoetnografia traria a possibilidade de colocar sobre a minha própria formação e prática docente esse olhar crítico e problematizador. Por isso, coloco-me aqui como professora em atuação e formação que, por meio de uma reflexão sobre as próprias experiências e interações com o outro, busca compreender o seu processo formativo, não tendo o objetivo de apontar verdades, mas de abrir caminhos para possibilidades de se pensar novas práticas de formação e atuação docente. Faço-o por meio de uma abordagem qualitativa que se volta a investigações sobre aspectos menos palpáveis como as minhas subjetividades,

emoções e experiências, tendo como ponto de partida um olhar crítico-reflexivo sobre as minhas práticas como professora-pesquisadora e minhas experiências como doutoranda, buscando desenvolver um percurso investigativo em que insurja:

- (a) uma postura descritiva-reflexiva, a caminho da busca pelo entendimento;
- (b) uma visão da complexidade do trabalho desenvolvido tanto como professora quanto como pesquisadora/doutoranda em formação;
- (c) uma ciência dos problemas gerais envolvidos no estudo de situações locais e idiossincráticas;
- (d) uma abordagem disseminadora de múltiplas oportunidades de aprendizagem;
- (e) a valorização da qualidade de vida em sala de aula on-line ou presencial onde elas emergem; e
- (f) uma aceitação dos colaboradores como agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais e de aprendizagem (MILLER, 2013, p. 104 - adaptado)

Com essa visão crítica e reflexiva em mente, continuo caminhando com a certeza de que um percurso investigativo, embrenhado pelo falar de mim e de experiências individuais e coletivas, leva-me a reinventar-me, criando um outro ficcional como forma de preencher alguns vazios que se colocam diante de mim e, neste falar de mim, o corpo se e(in)screve para se presentificar, permitindo uma experimentação identitária (ECKERT-HOFF, 2008).

Assim, a formação de minha identidade como pesquisadora e professora de língua materna foi se (re)formando no decorrer desta investigação, pois a identidade não é única, mas sim, móvel e em um constante devir; construindo-se multiplamente pelos diversos discursos, práticas e posições sociais que ocupo e estando aberta a constantes processos de mudança e transformação, a partir de cada evento do qual participo ativamente (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva, percebo, como apontado por Versiani (2002), que a escrita autoetnográfica tem se tornado reveladora de diversas vozes culturais interiorizadas pelo meu *self* ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, provenientes das relações que estabeleci/estabeleço com outros *se/ves* em cada um dos contextos de minha formação e atuação como professora de língua materna.

E, a partir desse ponto de vista, desenvolvo esta pesquisa como possibilidade de refletir sobre a formação de professores, em específico, minha auto-heteroecoformação para uma educação mais crítica. Neste percurso, um de meus

objetivos é problematizar as políticas de formação de professores de cunho positivista (tão presentes ainda nos processos formativos iniciais e continuados em nossa sociedade), cujas decisões não levam em conta as subjetividades plurais dos sujeitos nelas envolvidos e as relações estabelecidas no processo, na medida em que estão “mais preocupados com as metodologias, o como fazer, do que propriamente em criar espaços para relatos e narrativas dos sujeitos que fazem o dia a dia da escola” (BESNOSIK; LIMA, 2018, p. 21). Uma prática que precisa ser questionada e problematizada, pois, como profissional, muitas vezes senti muita frustração ao participar de programas de formação que nada tinham a ver com as minhas realidades locais e que me faziam ter uma sensação de fracasso diante do que ali era apontado como necessidades da sala de aula e que não percebia serem possíveis nos contextos em que atuava.

Além disso, intento discutir como uma formação mais centrada nas questões dialógicas, na visão bakhtiniana, de formação de identidades, pode contribuir para as discussões sobre a formação de professores e os novos letramentos na escola. Nesse sentido, volto a corroborar o que é afirmado por Versiani (2002, p. 68) de que a autoetnografia pode ser produtiva para fazer emergir “leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica, identitária e, em especial, no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, também como um possível modo de conquistar visibilidade política”, uma das razões por estar cada vez mais encantando-me pelo processo de escrita desta tese e tendo a convicção de ter escolhido um método relevante para alcançar meus objetivos investigativos.

Isso porque, na medida em que desenvolvo este trabalho autoetnográfico, busco produzir uma descrição estética e evocativa das minhas experiências pessoais e interpessoais, usando estratégias narrativas, com personagens e enredo, mostrando e contando, e alternando a minha voz, bem como deixando vir à tona minhas emoções diante das imagens que vislumbro no espelho deste estudo. Além disso, entendo como Ellis, Adams e Bochner (2015) que, ao produzir um texto mais acessível, posso talvez, atingir um público mais amplo e diverso do que a pesquisa mais tradicional, sendo possível um movimento que pode propiciar mudanças pessoais e sociais para mais pessoas. Mudanças que tenho experimentado sem medidas nesta prática acadêmica de investigação e escrita da tese.

Nesse sentido, interpreto esta pesquisa autoetnográfica como uma tentativa de dar visibilidade à minha voz de professora que, geralmente, tem sido abafada pelas políticas de formação de professores tão distantes de minhas necessidades profissionais, visando proporcionar discussões sobre a formação docente. Uma prática que precisa deixar de ser vista como um mero treinamento de técnicas a serem utilizadas, para ser entendida como uma possibilidade de desenvolvimento profissional (MILLER 2013) e pessoal. Um olhar que veja como nós, professores, precisamos de formações que nos levem a refletir sobre as nossas práticas e a trocar experiências com outros que passam pelos mesmos problemas. Uma formação que vise o compartilhamento e à análise de práticas de letramentos que têm contribuído para uma formação mais crítica em nossas escolas, não como técnicas prontas a serem seguidas, mas numa perspectiva de participação e colaboração em comunidades de práticas<sup>16</sup>, sejam elas on-line ou presenciais. Uma formação que me permita entender a singularidade e especificidade de cada contexto educativo e a possibilidade de atuar com base nas diferenças.

Preciso destacar que, para mim, realizar esta pesquisa autoetnográfica tem sido um desafio, pois como já dito anteriormente, por meio de Ono (2017), esta é uma metodologia que começou a ganhar espaço no Brasil há vinte anos, pelos anos 2000, e tem se incorporado a diferentes áreas do conhecimento, principalmente, no campo das ciências humanas, mas ainda de forma incipiente, o que pode causar certo estranhamento às academias, mas sigo certa de que estranhamentos são produtivos e, por isso, necessários. Além disso, algumas pesquisas encontradas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) têm subsidiado o crescimento de meus conhecimentos sobre a metodologia escolhida e me levado a entender que esta é uma metodologia que tem tomado força e se apresenta como uma abertura para discussões sobre temas importantes como a formação de professores e o ensino de línguas, deixando-me cada vez mais consciente da relevância de tais pesquisas.

Depois de várias pesquisas, na última, realizada em 26 de novembro de 2021, dos 245 trabalhos encontrados com o termo “autoetnografia”, 22 estavam relacionados às áreas de Educação ou Linguística, dos quais os 14 aqui destacados

---

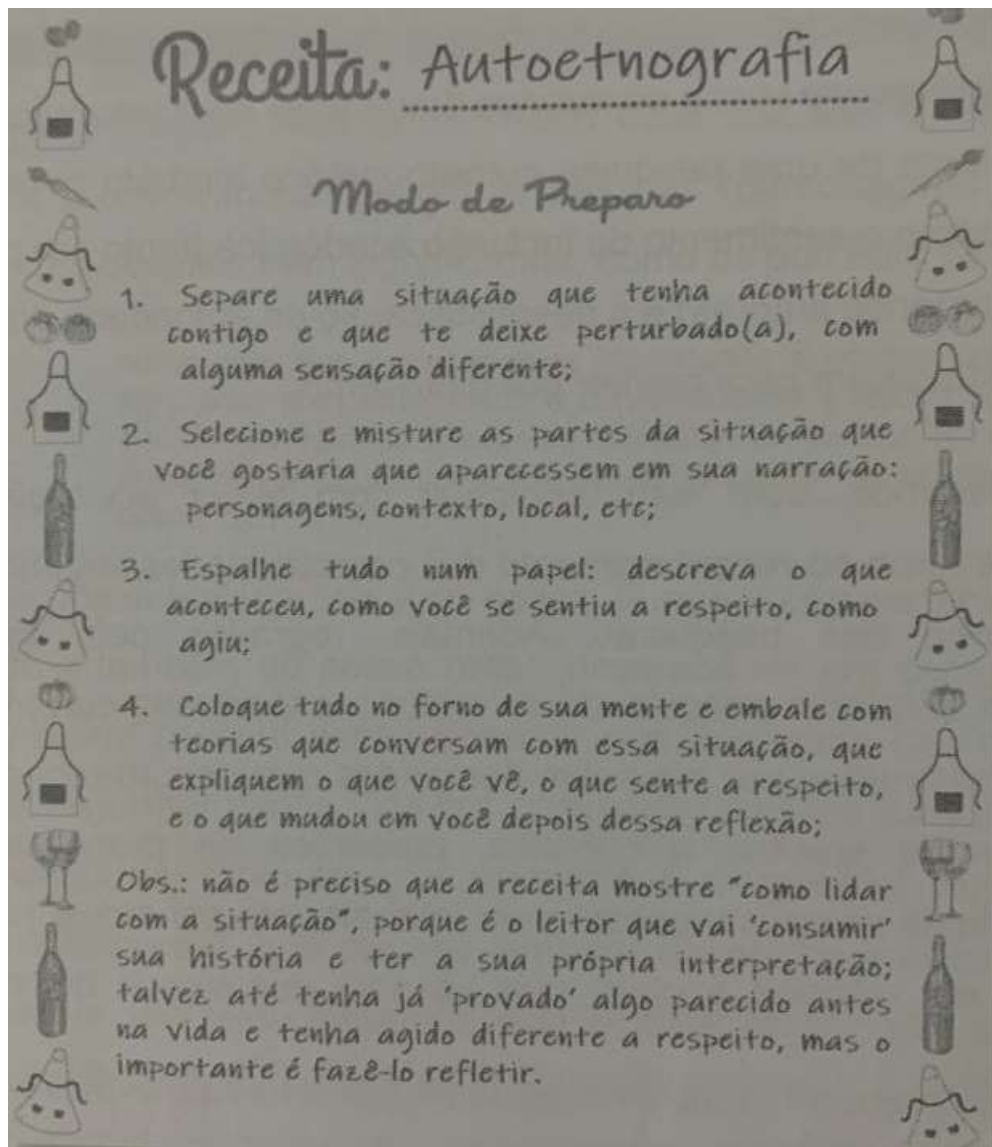
<sup>16</sup> Conceito que será apresentado no próximo capítulo, quando falo sobre formação de professores.

foram lidos, na íntegra ou em partes, por entender que contribuiriam para minha formação como autoetnógrafa, pois tais pesquisas tinham como enfoque o ensino e a formação de professores de línguas. São eles: Ono (2017); Caetano (2017); Araújo (2018); Assis (2018); Camargo (2018); Paiva (2018); Tonin (2018); Bezerra (2019); Bottura (2019); Borges (2020); Lima (2020); Lopes (2020); Fadini (2020); e Mulik (2021). Ressalto que quase todos referem-se à formação de professores e/ou ensino de Língua Estrangeira (LE), inglês ou espanhol. Os únicos trabalhos sobre a formação em Língua Portuguesa é o de Botura (2019), em que ela descreve sua atuação como professora de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento para mulheres imigrantes em vulnerabilidade e refugiadas; e de Borges (2019), na qual ela apresenta uma autoetnografia como professora de Literatura e Linguagens em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, cujo foco é a formação de leitores infantis. Os poucos trabalhos na área de Língua Portuguesa apontaram para a importância de continuar minha pesquisa que se une a estas, trazendo em pauta a formação do professor de Língua Portuguesa e a prática de novos letramentos, temas ainda não pesquisados por meio desta metodologia.

Além desses trabalhos, pude contar com alguns artigos sobre a metodologia autoetnográfica, mas, apesar disso, percebi que a leitura de autores norte-americanos sobre o tema seria de fundamental importância para a compreensão do que viria a ser essa metodologia e como colocá-la em prática. Diante disso, precisei encontrar subsídios para leituras em língua inglesa e espanhola de autores como Adams, Ellis e Jones (2017), Adams, Jones e Ellis (2015) e outros. Uma tarefa que me foi trabalhosa! Neste momento, senti falta de conhecimentos mais aprofundados, principalmente, em língua inglesa. O que me trouxe um questionamento: *o que falta para que tenhamos letramentos em línguas estrangeiras em nossas escolas?* Muitos dos textos acadêmicos acima mencionados, com certeza, trazem discussões sobre a pergunta e quem sabe respostas, mas fiz questão de deixá-la aqui apenas para provocar a reflexão dos leitores. Quero deixar claro que essa provocação não está direcionada aos professores (ou talvez, não só), mas à falta de políticas públicas que favoreçam que os 7 (sete) anos, quando iniciado no Ensino Fundamental II, ou os 12 (doze) anos, quando iniciado no Ensino Fundamental I, de estudo da Língua Inglesa contribuam para letramentos em línguas estrangeiras.

Quanto à pergunta de como se faz uma tese, pedi permissão a uma amiga professora para (re)apresentar a receita por ela elaborada, primeiro porque ao lê-la fiquei encantada com a criatividade na elaboração (quem conhece a Karina a viu refletida e refratada nesta receita) e, segundo, porque foi ao encontro de tudo que vivi neste processo:

Figura 5 – Receita de autoetnografia



Fonte: FADINI (2019, p. 53)

Importante destacar que a receita da Fadini (2019), aqui reproduzida, não visa apontar uma forma pronta e fixa de fazer autoetnografia, mas caminhos possíveis em sua produção, pois, além de complexo, por nem sempre se ter certeza de que situações separar; ou, por muitas vezes, não conseguir expressar os sentimentos a respeito das situações separadas; ou, até mesmo por, às vezes, não

conseguir relacioná-las às teorias, o processo é único e singular, talvez por isso solitário. Porém, como uma boa aprendiz de cozinheira/pesquisadora, juntei os meus ingredientes, orientei-me pelas etapas por ela indicadas, claro de forma rizomática<sup>17</sup>, e fui/vou me constituindo autoetnógrafa com o intuito de provocar reflexões sobre a formação de professores e os novos letramentos na escola, para que mais pesquisas nessa perspectiva sejam realizadas contribuindo para a produção de conhecimentos sobre os temas.

## 2.2 NASCIMENTO DE UMA AUTOETNÓGRAFA

Vencidos os obstáculos de leitura em língua estrangeira, compreendido o processo de elaboração dos dados e encontrados os subsídios para iniciar o processo de formação de minha identidade como autoetnógrafa, outro desafio se apresentava a mim, pois não foram poucas as vezes em que me deparava com questionamentos, tais como: *O que escrever? Como escrever? Será que o que estou fazendo é autoetnografia? Quais aspectos de minha formação devem estar aqui relatados? Quais devo ignorar? Como realizar as entrevistas? O que exatamente é importante saber para produzir este trabalho?* Eram tantas dúvidas que me vi muitas vezes paralisada diante da folha em branco sem conseguir prosseguir. Por isso, você perceberá um ir e vir entre a escrita autoetnográfica, e uma outra escrita bem próxima às formas já consolidadas nas academias.

No entanto, apesar de todos os problemas enfrentados, fui descobrindo meios de continuar a escrita. Sabia que a autoetnografia poderia ser considerada uma corrente da etnografia, na medida em que o pesquisador “foca aspectos culturais ao seu redor (*outward*) para, em seguida, dirigir seu olhar a uma análise interna do si mesmo (*inward*)” (MAGALHÃES, 2018, p. 18 – grifos da autora). Diante disso, aventurei-me no processo investigativo sobre minha formação e prática docente, tendo o foco nos diferentes contextos em que estive/estou inserida, mas mantendo

---

<sup>17</sup> O conceito de rizoma, apresentado por Deleuze e Guatarri (1995), e que aqui utilizo, refere-se ao seu princípio de conexão, no qual qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro; um processo em que não há início, meio ou fim, mas uma conexão em rede em que vários pontos se cruzam e entrecruzam.



um olhar reflexivo e problematizador sobre mim e os meus pares, tanto em meus momentos formativos, quanto em meus momentos de atuação docente (que também se revelam formativos).

Confesso que fiquei surpresa na sessão de qualificação deste trabalho ao perceber que estava começando a me constituir autoetnógrafa, apesar de um longo caminho que ainda precisava percorrer, pois o que vi no espelho, a partir dos outros que avaliavam o texto até então escrito, era uma professora-pesquisadora que, com toda a sua experiência, começava a compreender a metodologia escolhida. Dentre os caminhos a percorrer, um que se colocava era alcançar uma característica própria desta pesquisa: uma escrita com foco na subjetividade, como magnificamente me orientou um dos componentes da banca examinadora na qualificação, e que segui à risca, tendo sempre em mente a necessidade de buscar uma escrita com menos descrição e mais subjetividade.

Confesso que escrever, tendo em vista essa prática, não é uma tarefa simples para nós que fomos educados com o pensamento de que as emoções não devem permear escritas acadêmicas, como bem destaca Rezende (2020). Por isso, esse foi um lembrete que precisei colocar em minha parede, à frente da escrivaninha onde produzia esta tese, para que não esquecesse de colocar-me no texto de forma ativa e responsável (BAKHTIN, 2010).

Assim, com as idas e vindas comuns a quem começa a introduzir novas práticas em sua vida, desenvolvi esta escrita, dando destaque às minhas experiências pessoais, no intuito de descrever e interpretar textos culturais, crenças e práticas dos grupos em que estive/estou inserida; por meio da descrição, registro ou análise detalhada de tais experiências, com toda a subjetividade presente em um ser-evento que se faz sendo, experimentando, agindo no mundo “como único ator responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 98), visto que a autoetnografia se constitui uma metodologia de pesquisa que:

usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais;  
reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com outras pessoas;  
usa uma autorreflexão profunda e cuidadosa - normalmente referida como "reflexividade" - para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político;

mostra pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas;  
 equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade;  
 luta pela justiça social e para tornar a vida melhor. (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 1 – tradução nossa<sup>18</sup>)

Nesse sentido, esta autoetnografia envolve uma interseção entre minha autobiografia e a etnografia sobre minha formação e atuação como professora de língua materna, em que uso como forma de geração de dados a memória, por meio de retrospectivas para refletir sobre experiências passadas; conversas com outros sobre o passado e presente; exame de textos como fotografias, diários pessoais e gravações; e até mesmo consultas a notícias relevantes, a blogs e outros arquivos relacionados a eventos da minha vida (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017).

Portanto, pensar sobre a minha auto-heteroecoformação tem me levado a realizar essa autorreflexão profunda e cuidadosa, como descrita pelos autores, e entender em que medida a minha autonomia como professora, no meu processo formativo, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística ligada às questões sociais de uso da leitura e da escrita, em especial, nesta pesquisa, associada aos novos letramentos. Neste percurso, tenho notado que nessa negociação entre o auto e o etno, própria desse caminho metodológico, a experiência vivida pode ser co-construída (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009) e transformada, levando-me a vislumbrar novas identidades profissionais no espelho.

Sinto-me, neste trabalho, no papel de “pesquisador-e-pesquisado” (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009, p. 4), visto que os dados foram gerados não apenas com foco nas minhas práticas, mas também nas interações com o outro e nas relações estabelecidas nos contextos de formação e de atuação profissional, atuais e anteriores a esta pesquisa. Esse olhar para mim e minhas relações, apesar

---

<sup>18</sup> \* use a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences.

\* recognize and values a researcher’s relationships with others.

\* use deep and careful self-reflection – typically referred to as “reflexivity” – to name and interrogate the intersections between the self and the society, the particular and the general, the personal and the political.

\* show “people in the process of figuring out what to do how to live, and the meaning of their struggles.

\* balance intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity.

\* fight for social justice and make a better life.

de trazer um certo desconforto para quem se aventura por este caminho metodológico, não é uma prerrogativa deste tipo de pesquisa.

Adams, Ellis e Jones (2017) já afirmavam que, em um estudo etnográfico, a objetividade e inocência da pesquisa já são questionamentos recorrentes, em virtude da inserção do pesquisador nas culturas em que está a observar e de estes estudos sugerirem mais sobre o etnógrafo e sua agenda do que sobre os “outros” e as culturas em estudo. Além disso, concordo com Rajagopalan (2003, p. 22) de que não há neutralidade em nenhuma pesquisa, pois “as pessoas reagem umas às outras e propõem suas teorias, atendendo a certos interesses, muitas vezes ignorados por elas mesmas”. Assim, nesta pesquisa, não posso esperar neutralidade, nem é meu objetivo, pois quero continuar neste caminho da “transgressividade” e da “indisciplina” que quebra paradigmas e dá voz a personagens que sempre ficaram à margem: nós professores.

Sendo uma metodologia de pesquisa que se alinha às teorias pós-modernas do paradigma emergente descrito por Santos (2018), em que o conhecimento deixa de ser visto na perspectiva da dualidade, neste caso entre observador e observado, neste trabalho, há uma interconexão entre esses sujeitos, o que torna a sua realização ainda mais complexa e sua ingenuidade ainda mais passível de questionamentos.

Nesse sentido, apresento-me como uma autoetnógrafa que: reconhece os limites do conhecimento científico (o que pode ser conhecido ou explicado), em específico, em relação a identidades, vidas, relacionamentos, criando matizados, complexos e específicos de experiências pessoais/culturais; entende que precisa conectar “experiências, percepções e conhecimentos pessoais (internos) a conversas, contextos e convenções mais amplas (relacionais, culturais, políticas)<sup>19</sup>”; tem ciência da necessidade de colocar a mesma importância nas questões do intelecto/conhecimento e estética; compreende as implicações éticas deste trabalho para mim e para meus colaboradores e leitores (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 25). Neste caminho, busco esboçar como minhas experiências de formação como

---

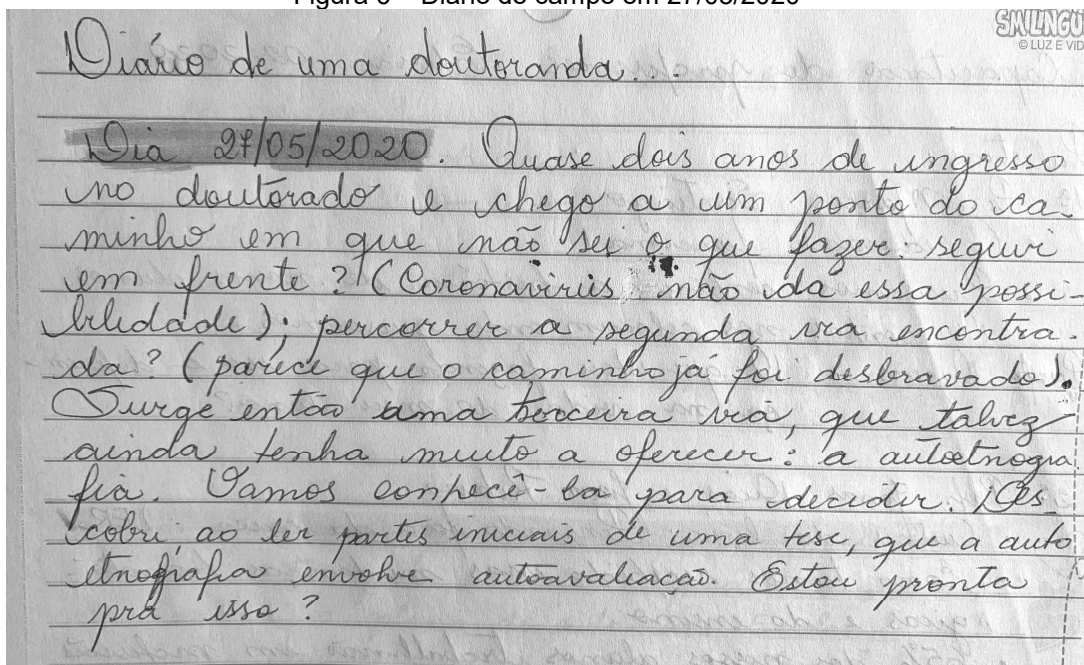
<sup>19</sup> Personal experiences, insights and personal knowledge (internal) to broader conversations, contexts and conventions (relational, cultural, political).

professora de Língua Portuguesa podem contribuir para as discussões sobre as políticas de formação de professores.

Muitas vezes me pego refletindo e em dúvida sobre como escrever, o que apresentar das minhas autorreflexões e interações com o outro, quais pontos abordar e, até mesmo, se conseguirei dar conta de um trabalho tão complexo. Mas, quando me decidi por esta metodologia, comecei a escrever o meu diário de campo que compreende minhas reflexões, pensamentos e impressões sobre minha formação e atuação docente, documento que possibilitaria o aprofundamento da investigação (MAGALHÃES, 2018), um hábito que tive muita dificuldade em desenvolver, o que prejudicou um pouco o foco na subjetividade.

Apesar de não ter sido uma prática diária, muitas anotações foram feitas e, ao relê-las, percebo que uma de minhas primeiras reflexões, registradas no diário de campo, aponta que desde o momento em que me foi apresentada essa possibilidade de metodologia de pesquisa, constatei que trilhar este caminho não seria tranquilo. Veja minhas reflexões sobre a metodologia, extraídas da primeira versão<sup>20</sup> do diário de campo:

Figura 6 – Diário de campo em 27/05/2020



Fonte: Acervo da pesquisadora

Vejo que, quando comecei a pensar em produzir uma pesquisa autoetnográfica, em virtude de não ter mais a possibilidade de continuar com a minha pesquisa-ação pelos motivos já expostos anteriormente, a primeira questão que me veio à mente foi o processo autoavaliativo envolvido nesse percurso investigativo. Isso porque o *loci* de pesquisa seriam minhas memórias e epifanias na busca por resgatar momentos e vivências que foram marcantes em minha trajetória de vida acadêmica e profissional e as interações neste processo; bem como a análise e reflexão crítica sobre o momento de auto-heteroecoformação pelo qual estava passando para atuar em um ensino remoto, em virtude do fechamento das escolas e da inviabilidade das aulas presenciais.

Hoje, pergunto-me: *por que a autoavaliação era algo que me incomodava, já que entendo, como Freire (1996), ser fundamental para o processo formativo que se reflita criticamente sobre a prática para melhorá-la, quando necessário?* Assim, desprendendo-me dos medos trazidos por essa questão que me incomodava, continuei pela escrita autoetnográfica, por compreender que quanto melhor fizer a operação de autoavaliar-me, quanto mais assumir “como estou sendo e perceber a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me[...]” (FREIRE, 1996, p. 21) e contribuir para outros olhares sobre as práticas de formação de professores e os novos letramentos.

### **2.1.1 A geração dos dados**

Tendo como fundamento de pesquisa o falar de mim, a reflexão crítica sobre as experiências de vida e a subjetividade desta pesquisadora, a partir de instrumentos de geração de dados como resgate, na memória e em registros físicos e/ou virtuais, dos passos percorridos em minha formação pessoal e profissional; e a observação de minha atuação como professora de Redação e Literatura, as práticas investigativas desta pesquisa levaram-me, automaticamente, a ter que realizar o que se colocava como um empecilho naquele primeiro momento de reflexão apresentado

---

<sup>20</sup> Destaco ser essa a primeira versão porque este instrumento de geração de dados já passou do caderno para o celular com notas.

na Figura 7: uma autoavaliação reflexiva e crítica sobre todo o processo de formação e atuação docente, tanto do passado quanto atuais como doutoranda, pesquisadora e professora.

Depois de cinco meses da primeira escrita no diário de campo, percebo que as preocupações sobre conseguir realizar esse tipo de pesquisa permaneciam:

Figura 7 – Diário de campo em 21/10/2020

21/10/2020

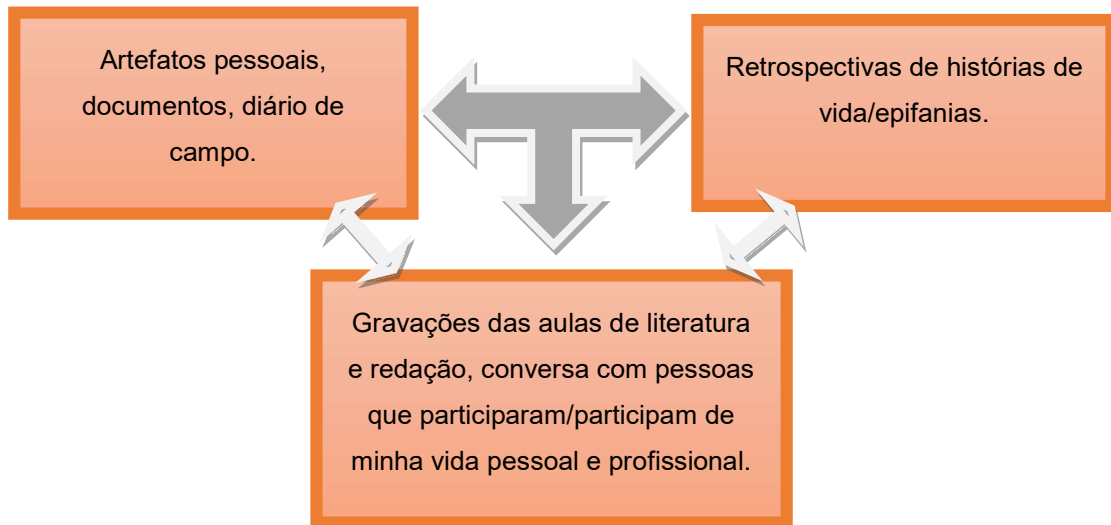
Depois de muito pensar e debater sobre uma outra possibilidade de desenvolvimento de minha pesquisa, decidi, junto com a orientadora pela autoetnografia.

Primeiramente, sinto um desespero só em pensar nessa metodologia. Primeiro, porque apesar de algumas leituras sobre o tema, ainda não sei se sou capaz de escrever esse tipo de texto. Segundo, porque terei que refletir e analisar a minha formação e prática criticamente, prática para a qual não fui orientada até aqui. Essa visão de olhar sempre de forma crítica para todo texto, ação, pensamentos expostos etc. não foi uma prática escolar até o mestrado e nem pessoal. Então, assusta-me não ter competência para produção desse tipo de texto. Mas, as circunstâncias levaram-me a essa escolha e aqui estou eu, tentando ser uma autoetnógrafa.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar das incertezas e medos em relação ao processo de escrita autoetnográfica, destacados no diário de campo acima, demarquei percursos que poderiam me levar à geração de dados para a pesquisa, cujos instrumentos, sujeitos e/ou contextos envolvidos na investigação estão apresentados no diagrama abaixo:

Diagrama 1 – Instrumentos na geração de dados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os instrumentos de geração de dados estão colocados por meio desse diagrama e com setas contínuas, que permitem ir e vir nas diferentes direções, para indicar um caminho não linear próprio desta metodologia. Não estão apresentadas em etapas sucessivas, por compreender como Fadini (2020) que tais dados irão surgir por meio de diferentes fontes: (a) no presente, por anotações de campo, áudios, conversas, entrevistas, gravações de aulas e outras formas de interação que se darão durante o doutoramento e atuação como professora de Redação e Literatura; (b) no passado, na busca de fotografias, anotações pessoais e profissionais, mensagens retiradas de diversas fontes, lembranças marcantes, epifanias e outras histórias/narrativas que forem aparecendo no processo investigativo, um percurso que vai se constituindo no processo investigativo.

Além de minhas memórias, epifanias e documentos pessoais, o quarto capítulo desta pesquisa é fruto de dados gerados a partir de minhas interações com alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) de uma escola particular de ensino no município de Colatina/ES e os colaboradores são adolescentes entre 10 e 18 anos. Os dados foram gerados a partir de meu diário de campo e de análise das aulas que foram gravadas pela escola para registros das aulas remotas. Esclareço que houve um processo de autorização da escola para a pesquisa e os nomes dos alunos, quando há referência a alguma fala, não foram citados para garantir a privacidade deles. Sempre que o nome do colaborador

estiver sendo usado é porque este, ou seu responsável legal, permitiu por meio do TCLE.

### **2.2.2 Encontros e desencontros de uma autoetnógrafa em formação**

Apesar do percurso previamente visualizado, desenvolver esta pesquisa foi, para mim, um momento crítico de aprendizagem

muitas vezes complexo, muitas vezes caótico, às vezes confuso, até mesmo conflituoso, cheio de momentos críticos que atrapalham nosso processo, momentos em que nossas vozes internas ou o mundo externo, com suas estruturas e convenções se intrometem. [...] momentos em que os pesquisadores estão impelidos a negociar entre as teorias e convenções sobre a pesquisa e sua experiência vivida (BYRNE-ARMSTRONG, 2001 apud DOLORIERT; SALLY, 2009, p. 9 – tradução nossa<sup>21</sup>).

Porém, sigo nesta pesquisa que, apesar dos conflitos causados em minha mente ainda um pouco positivista, tem me permitido pensar sobre os temas que me instigam: a formação docente e os novos letramentos na escola, de uma forma mais introspectiva, analítica e transformadora.

Nesse sentido, as narrativas intercaladas às teorias, na produção deste texto, têm sido primordiais para compreender a minha formação como professora de língua materna, pois concordo com Festino (2017, p. 89) que as narrativas “ajudam o homem a fazer sentido das suas circunstâncias, encurtando a distância entre o ‘ser’ e o ‘conhecer’”. Além disso, concordo com Bakhtin (2010, p. 81/82), no momento em que começo a apresentar as experiências aqui descritas, como objeto de análise, entro “em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva” e essa atitude avaliativa provoca um movimento “em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo”.

---

<sup>21</sup> “often complex, often chaotic, sometimes messy, even conflictual, full of critical moments that disrupt our process, moments when our inner voices or the outer world, with its structures and conventions intrude themselves... moments when researchers are impelled to negotiate between the theories and conventions about research and their lived experience of it” (BYRNE-ARMSTRONG, 2001 apud DOLORIERT; SALLY, 2009, p. 9).



Nesse processo, sinto-me como se estivesse sendo apresentada a uma outra que esteve o tempo todo em mim, mas que não era percebida pela correria do dia a dia. Vejo-me como uma lagarta em metamorfose pois, quando iniciei esta pesquisa, a professora, doutoranda e pesquisadora Isabel, que até então conhecia, não é a mesma que escreve esta versão final da tese. Minhas identificações e subjetivações têm se modificado cada vez que abro este texto para escrever, visto que, a partir das reflexões e análises dos dados, outros conhecimentos sobre os temas e sobre mim mesma vão sendo produzidos, pois assumo os atos aqui apresentados não como se apenas contemplasse ou pensasse teoricamente do exterior, mas assumindo-os interiormente (BAKHTIN, 2010).

Apesar de, por várias vezes, ter destacado as minhas limitações para produzir esta pesquisa autoetnográfica, tanto como processo quanto como produto, vejo reflexos e refrações que me deixam entender que percorrer os caminhos que se entrecruzaram até aqui só reforçam o que aprendi com Serrano (2011) de que, quando tomamos a decisão de produzir uma tese de doutorado, fazemos uma aposta em aprender a pesquisar. E, nesse sentido, desenvolver este trabalho tem sido um aprendizado que tem me tirado da zona de conforto, como afirma Fadini (2020); e, mais que isso, como apontado por Kleiman (2013, p. 48), tem me ensinado a “ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez que interditou domínios importantes para entendimentos dos movimentos sociais: emoções, intimidade, senso comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade”.

Assim, associo-me a Kleiman (2013) e Rezende (2020) para assumir que trago para esta tese as emoções e os outros domínios apontados como tendo sido interditados pela ciência ocidental moderna, visto que ao apresentar minhas inquietações, neste texto acadêmico, viso também questionar e problematizar epistemologias tradicionais já consolidadas sobre a formação de professores. Isso porque acredito ser importante, neste meu processo formativo, tratar também dos sentimentos que tomam conta do meu ser, quando olho para alguns cursos de formação que até aqui participei. Sentimentos que me fazem questionar *por que os cursos de formação inicial e continuada de professores, ainda visam a transmissão de técnicas e metodologias a serem seguidas? A quem interessa um professor que não se aventura a pesquisar e aprender com a análise de suas práticas ou troca de*

*experiências e as emoções vividas neste processo?* Talvez a resposta esteja no que é apontado por Rezende (2020, p. 67) sobre o fato de que “separar razão e emoção é uma tentativa de sufocar nossa potência de agir, construir e transgredir”, ações que se tornam perigosas para pensamentos políticos e ideológicos que visam à manutenção do poder nas mãos de poucos, uma realidade bem aparente em nossa sociedade.

Assim, revestindo-me da capa de aprendiz de pesquisadora, enveredei-me pelos caminhos da autoetnografia, tendo em mente que passar por essa experiência, no sentido ativo, implica aventurar-me no desconhecido e experimentar o incerto, pois concordo com Tuan (1993, p. 10) que, para me tornar *expert* naquilo que pretendo fazer, será preciso arriscar-me e enfrentar os perigos do novo e que a “experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência”. As aprendizagens que tenho experimentado com esta pesquisa autoetnográfica, são frutos dessa capacidade de aprender que Tuan (1993) destaca, pois a pesquisa tem me proporcionado momentos importantes de reflexão sobre a formação dos professores, a partir de minha formação, ainda em andamento; tem me levado a pensar na minha atuação como professora numa perspectiva mais crítica e reflexiva; tem me dado a oportunidade de mudar minhas práticas, visando a uma educação que contribua para a qualificação, a socialização e a subjetivação (BIESTA, 2012) de meus alunos e de mim mesma.

Reconhecendo todas as implicações presentes em um trabalho acadêmico, no qual, ao falar, o sujeito significa e, ao significar, (re)significa-se (ECKERT-HOFF, 2008; BAKHTIN, 2010), deixo claro a você que, para a realização deste estudo,

afilio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida [...] como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidades e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido (FABRÍCIO, 2006, p. 60/61).

Afiliada a tudo que é apontado por Fabrício (2006) na citação acima, espero com esta pesquisa, não trazer respostas a questionamentos previamente estruturados, mas provocar reflexões sobre a atuação docente e as políticas de formação de professores; espero contribuir e instigar para que outras pesquisas do falar de si sejam produzidas, pois concordo com Coracini (2008, p. 17) que é por meio da experiência de si que o professor poderá encontrar caminhos para proporcionar a mesma experiência aos seus alunos, experiências que os leve “não apenas a dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se e(in)screver na e(in)scritura da vida, onde ele tecerá o seu lugar.”

Neste percurso, entendi que a autoetnografia é uma metodologia de pesquisa, aqui usada na Linguística Aplicada, que se constitui por meio de um diálogo com muitos outros campos de pesquisa, como a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e qualquer outra que traga conhecimentos sobre a formação do sujeito, sua identidade e subjetividade. Portanto, uma pesquisa que traz em sua essência uma visão interdisciplinar e transdisciplinar na produção de conhecimento, que é visto como um todo, e não de forma fragmentada, teoria defendida por estudos e ideologias da pós-modernidade à qual me filio (MORIN, 2003; 2005; SANTOS, 2008; 2018).

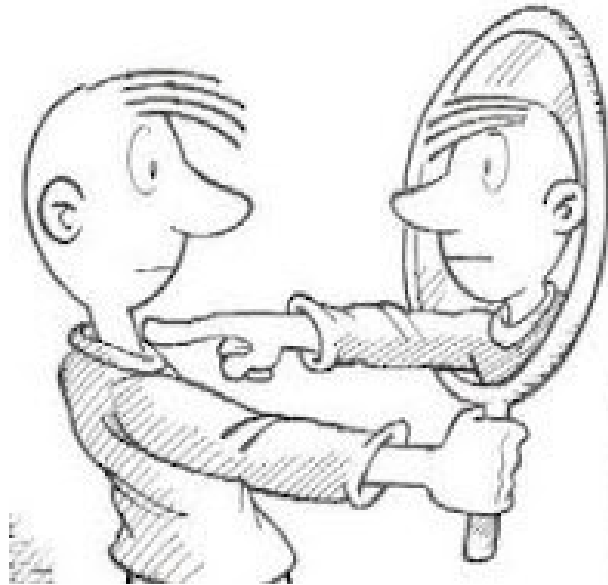
Finalizo esse passeio sobre minhas reflexões e refrações frente ao espelho de uma autoetnógrafa, deixando claro que o que apresento a você neste estudo é fruto de uma “etnografia reflexiva”, por meio de “narrativas pessoais”, que, para mim, foram se delineando como um processo terapêutico, na medida em que senti que, ao escrever, outros sentidos sobre mim e sobre minhas experiências, como professora em formação, foram se constituindo; e visto que pude falar e refletir sobre questões políticas e sociais da educação que sempre me incomodaram (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015). Uma prática pesquisadora que me levou a entender como podemos, como professores-pesquisadores, contribuir para a consolidação de uma educação que vise à formação de “sujeitos autônomos, flexíveis, colaborativos e, acima de tudo, sensíveis e aptos para trabalhar sob a lógica da diversidade” (DUBOC, 2016, p. 76).

Mas, como alertei, anteriormente, não espere encontrar respostas prontas ou receitas neste texto. Não busque encontrar soluções para os problemas

educacionais, tanto na educação básica quanto na formação docente, pois o objetivo deste trabalho não é trazer respostas, mas provocar perguntas. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Freire e Shor (1986) para afirmar que se, com esta pesquisa, eu conseguir lhe provocar e não somente responder a suas questões; se for capaz de criar algum mal-estar em você, de lhe propiciar algumas incertezas, então terá valido a pena o caminho metodológico escolhido.

### 3. REFLEXOS E REFRAÇÕES NO ESPELHO DA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Figura 8 – Reflexos no espelho



Fonte: <https://www.michelliduje.com.br/reflexo-do-espelho-o-filho-e-o-reflexo-dos-pais/>

*O espelho é uma instituição social de poder fundada em falsos paradigmas, os quais criam um imaginário excludente, opressor e utópico; legitimadores de violências psicológicas e físicas.*

Assucena Assucena

Olhando para o espelho em que vejo meus reflexos e refrações como professora, percebo que sempre me deixei levar por aquilo que ouvia sobre a profissão por mim escolhida. As reportagens e os textos publicitários sobre os problemas educacionais e alguns discursos sobre o despreparo do professor para o exercício de sua função me incomodavam e causavam uma sensação de fracasso, pois sempre me senti parte do grupo, mesmo quando não estava em atuação na sala de aula (ainda hoje me incomodam, mas agora faço outras leituras e tenho outras interpretações sobre tais afirmações).

Por isso, quando passeava pela internet em minhas pesquisas sobre “reflexos no espelho”, a figura acima (Figura 8), apesar de ter sido usada originalmente para apontar como os filhos refletem o que os pais são, tocou-me profundamente. Percebi que ela refletia e refratava, muito bem, o que via ao observar-me no espelho, no

início de minha carreira docente, período entre 1992 e 2001. Foram dez anos, 6 (seis) em escolas públicas e 4 (quatro) em escola da rede privada, que me fizeram questionar, em todo o tempo, que tipo de professora era e qual a qualidade do ensino que estava proporcionando. As imagens que vejo nesse espelho, a partir do olhar do outro que era produtor de tais discursos sobre o despreparo do professor, faziam-me ter a sensação de não ser eficiente em minha atuação docente, o que me trazia uma grande insegurança no exercício de minha função.

Uma identificação que teve sua origem, a partir dos diversos discursos sobre a má qualidade do ensino no Brasil e a culpa colocada sobre o trabalho do professor, que se foram disseminando e tomando força na década de 1990. Discursos embasados nos resultados obtidos pelos educandos em avaliações de larga escala a que eram submetidos, como consequência de um programa de avaliação do ensino que tem início nos anos de 1980 e passa a ser implementado nos anos de 1990 (ESQUINSANI, 2019).

Vale ressaltar que o crescimento das políticas de avaliações em larga escala está diretamente vinculado a transformações no papel do Estado em relação ao ensino, que teve início com a crise da década de 1970, em virtude de críticas e questionamento em relação às políticas sociais, por se acreditar que os investimentos políticos eram muito altos para os resultados alcançados, ou seja, uma crítica à má qualidade dos serviços prestados (MACHADO; PEREIRA, 2020). Uma visão que veio atrelada à democratização do ensino implantado nos anos de 1960, fruto da necessidade do regime militar, vigente na época, que tinha como slogan “Brasil Potência”, objetivo que, teoricamente, só poderia ser alcançado por meio da educação. Houve assim a democratização do ensino, mas sem o preparo necessário para que a qualidade desse ensino fosse mantida (BITTAR; BITTAR, 2012).

Diante disso, hoje entendo, como Rubini (2017), que a “crise” na educação, divulgada pelas mídias, em virtude dos baixos rendimentos em tais avaliações não é fruto da degeneração de uma antiga escola de qualidade, mas da ausência de novas expectativas para uma “nova escola” que surgia como consequência da democratização do ensino, a partir dos anos de 1960. Uma escola na qual os interesses precisavam deixar de atender a uma classe dominante para centrar-se

em uma educação que fosse favorável e promovesse a construção democrática entre os sujeitos. Pois, se antes havia qualidade no ensino, “não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Outro ponto que vale ainda ressaltar é que os resultados de avaliações, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (cito aqui apenas esses dois instrumentos por estarem diretamente relacionadas aos níveis de ensino com os quais, geralmente, trabalho), eram/são tidos como um retrato da educação no Brasil quando, na verdade, para que pudessem ser assim considerados, fazia-se necessário que estivessem em uma íntima relação com outros elementos importantes para se avaliar a qualidade da educação, como as características socioeconômicas dos alunos, as experiências que se dão em cada escola, o ambiente educacional avaliado, no que diz respeito à infraestrutura e a investimentos financeiros, bem como às especificidades de cada órgão gestor (MINHOTO, 2016). O que leva a um questionamento importante: *qual a real intencionalidade de se fazer uma avaliação igual para todos os alunos de escolas com diferentes realidades socioeconômicas e regionais?* Apesar de hoje ter em minha mente alguns questionamentos sobre a eficácia de tais avaliações e a quem ou a quais ideias ideológicas elas favoreciam/favorecem, na época, como professora em meus primeiros anos de atuação, entendia tais resultados como uma “verdade” e um “problema” que precisava ser resolvido e que cabia a mim, como professora, o enfrentamento de tais problemas.

Em relação a tais avaliações, sinto-me mal ao lembrar que em meus últimos anos como professora de Redação, apesar das diversas vezes em que tentei trabalhar pelas brechas do currículo (DUBOC, 2012), boa parte dos momentos em sala de aula era utilizada para ensinar aos alunos o modelo de Redação dissertativo-argumentativo, gênero cobrado no Enem. O que se dava, principalmente, por estar em uma escola da Rede Privada, que faz usos desses resultados para atrair mais alunos. Situação que me leva a corroborar a afirmação de Minhoto (2016) e Cária e Oliveira (2015) de que a aplicação dessas provas costuma pressionar e induzir a uma redução do currículo a treinamento dos estudantes para os exames, levando a questionar se colabora efetivamente para a melhor qualidade do ensino, proposta explicitada nas justificativas para a aplicação das avaliações em larga escala, uma

problematização que vale a pena ser tema de pesquisas que possam contribuir para mudanças.

Entretanto, independente de todas as discussões que possam ser travadas sobre os instrumentos de avaliação em larga escala, a realidade é que, naquele momento, iniciando na carreira, a cada notícia, reportagem, comentário etc. visto e/ou ouvido, ia me sentindo menos capaz e necessitada de preparo para mudar o que estava posto. Reviver esses momentos, hoje, traz clareza sobre o que Hall (2015) afirma sobre a nossa identidade ser um processo sempre em andamento que poderia ser melhor denominado com o termo identificação e de como nossa subjetividade vai se construindo em nossas participações ativas em diferentes eventos sociais (BAKHTIN, 2010).

Neste período, minha identificação estava vinculada a um “outro” que me levava a um olhar para mim como alguém incapaz; como a imagem que tinha de mim dependia desse “outro”, provocava um sentimento de exclusão que, de acordo com Carmagnani (2009, p. 500 - adaptado) e também indo em direção às ideias de Hall (2015), provocava em mim “identificações com relação ao que acredita(va) ser, ao que acredita(va) que o Outro queria que eu fosse ou, negativamente, ao que o Outro não acredita(va) que eu fosse, não permitia que fosse”. Um ser-professora que, entendo como Bakhtin (2010, p. 139 - adaptado), se constituía numa “divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim eram outros e que não se dava de forma passiva e casual, mas ativa e interpretativa”.

O lado bom dessa identificação, desse reflexo meio distorcido, é que sempre senti a necessidade de estudar e conhecer diferentes modos de ensinar e aprender para ter uma atuação pedagógica mais crítica no intuito de contribuir para a qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2012) de meus alunos e de mim mesma. Essa experiência também foi crucial para que eu entendesse que a formação de um professor acontece em diferentes ambientes, não só no acadêmico, e que se dá muitas vezes num processo em que, a partir de sua prática, reflexão sobre o que deu certo e o que precisa ser melhorado e suas novas atuações, em um constante processo avaliativo, o professor vai formando-se, como já destacava Paulo Freire (1996).



Entretanto, apesar de entender que a formação a partir da própria prática tenha suma importância, preciso destacar neste trabalho que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, precisa contribuir para que a identidade docente seja construída em bases mais sólidas e autoconfiantes. Faz-se necessário que nessas formações, como bem defendido por Miller (2013, p. 106), não sejam promovidos apenas o ensino de uso de técnicas, mas que se tornem locais de reflexão sobre “o ensinar e aprender línguas”. Uma formação que leve o professor a estar mais sensível “aos alunos e a sua produção linguística” e que lhe predisponha a aprender com as novas gerações (CAVALCANTI, 2013, p. 215). Uma formação que contribua no enfrentamento do conflito social em relação às finalidades do ensino e às consequências da aprendizagem; que possibilite práticas reflexivas, críticas e criativas e menos reprodutoras; que entenda o professor como sujeitos - produtores de conhecimento com os seus alunos (PESSOA; BORELLI, 2018).

Nos meus primeiros anos de magistério, identifiquei-me como alguém que falhava em sua prática, ainda que tivesse o intuito de contribuir para um ensino mais crítico e democrático nas séries iniciais do ensino, mas não desisti de buscar recursos para desenvolver meu trabalho da melhor forma que me era possível. Assim, continuando minha busca por capacitar-me cada vez mais para o exercício de minha função, em 2002, passei a me identificar como professora de línguas quando comecei a lecionar a disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, séries finais e o Ensino Médio. Agora, formada em Letras (Português-Português), iniciei minhas atividades docentes em aulas de LP e logo percebi que a formação inicial não era suficiente para me dar a segurança necessária para minha atuação como professora de leitura, produção de textos e gramática (minha preocupação na época: o ensino de regras da língua e formação de leitores-escreitores).

Nesse sentido, minhas primeiras experiências, agora como professora de LM, mais uma vez, faziam-me sentir despreparada para o trabalho docente. Olhar para o espelho, contemplar este momento de minha trajetória e perceber como senti que minha formação não foi suficiente para a atuação que desejava, traz-me uma inquietação sobre a formação inicial e continuada de professores, também em nossos dias, em que os pensamentos sobre o ensino, em especial o de línguas, vem se transformando, o que me leva a questionar *em que medida a universidade*

*prepara para uma atuação profissional docente mais crítica e problematizadora, ou seja, uma educação linguística ampliada, como apontado por Cavalcanti (2013)?*

Naquele momento, entendi que meu processo formativo não poderia encerrar-se em cursos acadêmicos e/ou de aperfeiçoamento e que minhas identidades como professora estariam se formando no decorrer de toda a vida profissional docente. Essas e outras experiências vividas nos meus quase 30 (trinta) anos de atuação como professora têm sido importantes para entender que

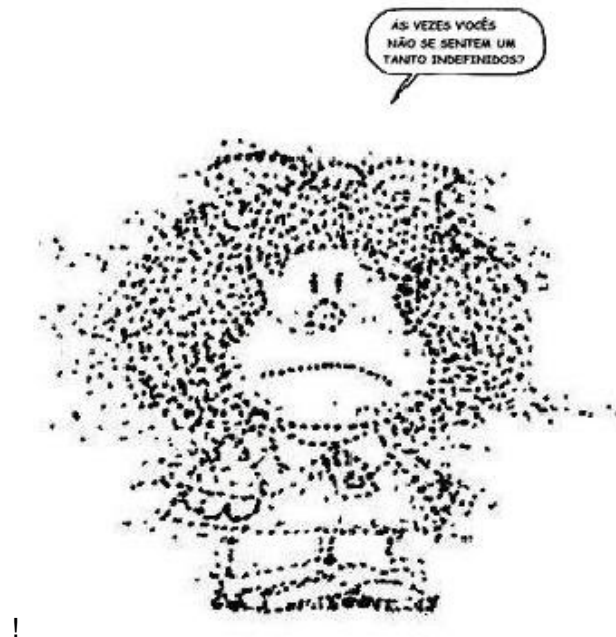
o desenvolvimento de saberes necessários à ação docente não se efetiva apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica nem estritamente por aquelas de natureza experiencial, mas, sobretudo, é resultado de ações fomentadas nas e pelas interações pedagógicas, nos e pelos trabalhos de pesquisa e investigação, que devem ser fundamentalmente organizados na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática (SILVA; ASSIS; LOPES; MATA, 2010, p. 181)

Essa visão dos autores sobre o desenvolvimento de saberes necessários à ação docente é uma realidade que tenho vivenciado ao fazer este trabalho investigativo sobre minha trajetória formativa. Pois refletir sobre minhas práticas tem sido essencial para compreender como a reflexão sobre as práticas contribuíram para que fosse aperfeiçoando minha atuação pedagógica em sala de aula.

Nessa perspectiva, na próxima subseção, passo a relatar e a refletir criticamente sobre as identificações como professora que foram sendo construídas em minha trajetória profissional, intercalando tais epifanias com alguns dos conceitos importantes para esta tese: a identidade/identificação, a subjetividade e a auto-heteroecoformação.

### 3.1 IDENTIDADE, SUBJETIVIDADE E AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO: TEORIAS E EXPERIÊNCIAS

Figura 9 – Mafalda...indefinida!



Fonte: <http://sandraaguia.blogspot.com/2010/04/blog-post.html>

Por concordar com Ciampa (1987) que “identificar também é confundir, unir, assimilar”, começo esta subseção respondendo à pergunta da Mafalda, na figura acima, com a afirmação de que sim, muitas vezes, sinto-me indefinida. O olhar para o espelho, nesta pesquisa autoetnográfica, tem me apontado que os reflexos e refrações que contemplo confirmam o que é defendido por Hall (2014) de que as identidades não são unificadas, sendo cada vez mais múltiplas e sujeitas a mudanças, ou seja, estão sempre por formar-se, em um constante inacabamento, um processo que se constitui na e pela linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Hoje, observando, contemplando e analisando os meus quase 30 anos como professora, percebo que as experiências por mim vivenciadas, em meus processos formais e informais de formação e os diferentes momentos de atuação, foram moldando-me e constituindo a professora que sou hoje ou a que penso ser e, até mesmo, a que não sou, mas acreditam que eu seja. Um processo de identificação e subjetivação que se foi construindo em cada uma das vezes em que me sentia capaz e motivada a fazer o meu trabalho, mas também todas as vezes em que tinha dúvidas sobre ser a professora “ideal”, aquela que formei em minha mente, a partir dos discursos sobre a minha profissão que eram/são disseminados na sociedade.

Interessante como nós, professores, somos em cada momento da história responsabilizados por algo em relação à sociedade. No momento em que escrevo esta tese, há mais um discurso sendo disseminado sobre nós estarmos doutrinando nossos alunos a respeito de ideologias socialistas, ideologias de gênero etc. Nesta reportagem sobre a educação no Brasil, em que a Revista Veja traz uma comparação entre o que me incomodava há alguns anos e o que hoje é dito sobre nós, posso ver claramente como a política faz uso de nossa função de educador e da educação para alcançar seus objetivos: manter o *status quo* de manipulação e poder sobre os menos favorecidos.

Figura 10 - Comparativo de reportagem da Veja



Fonte: <https://profscontraoesp.org/2018/11/11/o-dia-que-a-veja-foi-contra-o-escola-sem-partido/>

Apesar de, surpreendentemente, na reportagem de 2018, a revista versar contra a ideologia da escola sem partido, é possível perceber como nosso trabalho é a todo tempo questionado e colocado em pauta como foco nas discussões políticas. Enquanto em 2008, perdurava a ideia de que a má qualidade do ensino no Brasil estava intrinsecamente ligada a uma atuação deficiente do professor em sala de aula; agora, em nossos dias, os discursos sustentados são de um professor “a ser vigiado, regulado, disciplinado” (PADILHA; LUTERMAN; LOPES, 2017, p. 169) para não corromper as crianças, adolescentes e jovens que com eles entram em contato.

Como afirmado por Bakhtin (2010) e Bakhtin/Volochínov (2014), as identidades são construídas dentro do discurso e infelizmente, neste processo, muitas vezes a identidade do professor é construída de forma distorcida, principalmente, quando se está no início da atuação profissional, visto que, como

apontado por Bakhtin (2019), sempre nos olhamos com os olhos de outros e nos avaliamos do ponto de vista deste outro. Hoje, depois de muitos anos de experiência profissional, entendo que tais discursos fazem parte de uma tentativa de retirar da escola sua principal função: formar cidadãos críticos e autônomos em suas ações e interações sociais. Mas, nos primeiros anos de minha atuação profissional, tais discursos afetaram minha identidade como professora.

Por isso, neste trabalho, defendo uma formação de professores em que o docente possa falar de si e trocar experiências com outros profissionais, que também falem de si em um processo discursivo de trocas. Um processo formativo em que o professor deixe de ser visto como “cumpridor de tarefas” e “reprodutor de receitas” e passe a ser entendido como “sujeito da sua ação”, capaz de refletir na e sobre tal ação em busca de diferentes significados para a prática (MAGALHÃES, 2001, p. 245). Porque entendo como Alarcão (2011) que as narrativas são revelações de como vivenciamos cada momento no mundo, fazendo-se necessário, nestes momentos de troca, não apenas que sejam descritas as experiências, mas que se revelem também os contextos em que tais experiências se deram, como se sentiram e o que pensam em relação ao que aconteceu (ALARCÃO, 2011). Um processo que tem feito diferença em minha formação, identificação e subjetivação como professora de língua materna, neste processo de investigação e escrita.

### **3.1.1 Identificação: um processo social, em constante devir, constituído na e pela linguagem**

Para delinear algumas questões referentes à identidade, conceito primordial para este trabalho que consiste no falar de mim, como uma professora em formação, busquei auxílio em diferentes áreas do conhecimento: na Psicologia Social com Ciampa (1987), nas ideias sobre a Identidade Cultural trazidas por Hall (2014; 2015), na Identidade Social com Dubar (2005; 2006) e na Filosofia da linguagem de Bakhtin/Volochínov (2014). Quero deixar claro que não pretendo aqui descrever exaustivamente o termo, mas apenas discutir como o conceito é importante para as reflexões sobre minha identidade/identificação como professora de Língua Portuguesa.

Todo o percurso narrativo-reflexivo que vim delineando até aqui me fez compreender o que afirma Hall (2015, p. 11-12) quando apresenta que uma das visões de identidade cultural, baseada na visão pós-moderna, é que não temos “uma identidade fixa, essencial ou permanente”. A identidade cultural na pós-modernidade, de acordo com o autor, é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Isso fica bem nítido para mim no decorrer desta pesquisa em que, olhando para o espelho em que contemplo minha formação identitária como professora de língua materna, percebo-a resultando, a um só tempo, pela estrutura de minhas ações/atuações e pela história de minha formação (DUBAR, 2005).

Dessa forma, vejo-me assumindo diferentes identidades de acordo com o momento que vivo e as relações que estabeleço, por isso, segundo Hall (2015), seja mais propício falarmos em identificação para que possamos compreendê-la como um processo sempre inacabado (HALL, 2014), termo que passo a adotar a partir daqui. Sobre esse fenômeno de inacabamento, Ciampa (1987), assim como Hall, deixa claro que identificação é um processo de metamorfose, provocado por cada momento vivido, cada papel assumido socialmente. Sob esse aspecto, o que vejo refletido a cada olhar pelo espelho de minha formação são identificações que se metamorfoseiam para ter uma representação de quem fui, sou e vou sendo no decorrer de minha profissão, vislumbrando quase uma identificação indefinida como Mafalda na tirinha de Quino (figura 9).

Vislumbrar meus primeiros anos de magistério e notar que a identificação de uma professora que não sabia alfabetizar, a partir da representação de outros que não eram eu, mas que me constituíam, mostra o quanto o falar de mim tem sido primordial para desvelar esse sujeito descentrado, em contínua transformação, que é o sujeito-professor, pelo menos em minha experiência, por compreender, como Ciampa (1987) e Dubar (2005), que tais identificações estão circunscritas a ações tanto minhas quanto dos outros que fazem parte de minha história de vida. Uma ação que se revela por meio da palavra, pois uno-me a Bakhtin/Volochínov (2014) para afirmar que é “através da palavra que me defino em relação ao outro”, portanto a identificação se dá na e pela linguagem. Hoje, a partir desta pesquisa, depois de anos culpando-me e olhando-me com desconfiança, posso vislumbrar uma

identificação bem mais acolhedora de uma professora que sempre buscou desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, apesar de todas as suas limitações.

Compreendo que falar de identificação é uma tarefa que exige uma conscientização de que nunca se terá o todo pré-determinado, ou seja, um modelo. Por isso, entendo como Bauman (2005, p. 55) que diferente de um quebra-cabeça que possui todas as peças para se formar uma imagem que já está determinada, quando falamos de identificação há peças que não podem ser encontradas ou, às vezes, não se consegue encaixar, portanto sempre inacabada. Nesta pesquisa, a construção de minha identificação está limitada por uma montagem em que as “peças já obtidas ou que pareçam valer a pena” são agrupadas ou reagrupadas para se tentar formar uma imagem ou várias imagens, como afirmado por Hall (2015), uma estrutura que sempre permanece aberta a novas possibilidades.

Ao discorrer sobre minhas identificações em meu processo formativo, sinto falta de muitas peças que não são possíveis resgatar, por não ter artefatos ou documentos que foram primordiais nesse processo (já se passaram 35 anos desde minhas primeiras experiências como professora, tendo muita coisa se perdido), assim vou tentando encaixar as peças que possuo. Nesse sentido, faço, neste trabalho autoetnográfico, a montagem de minha identificação como professora experimentando com o que tenho (BAUMAN, 2005): minhas lembranças e alguns documentos pessoais, conversa com pessoas que fizeram parte de minha vida, respostas de alunos e ex-alunos a questionários, interações com meus alunos e colegas de trabalho etc., numa tentativa de compreender as identificações que foram tomando forma em meu processo formativo e contribuir para as discussões sobre a formação dos professores, com o objetivo de que minhas reflexões possam provocar outras que cooperem para pensarmos a formação dos professores sob novas perspectivas.

O percurso trilhado neste capítulo, no qual apresento minhas identificações como professora em formação, representa construções discursivas que me possibilitam dizer o que não sou e como concebo a mim mesma, pois concordo com Vóvio e De Grande (2010, p. 54) que “nomear e dizer que se é são meios pelos quais nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social” e que, como já

apontado por meio de Hall (2015; 2014) e Ciampa (1987), por isso, trata-se de um processo sempre inacabado e dependente das relações sociais estabelecidas que não se faz independente das relações de poder presentes em determinados espaços e contextos. Por isso, hoje, em vez de apenas refletir sobre as ações docentes para ver em que medida os discursos disseminados sobre o professor podem ter certo fundamento, também questiono: *quais os interesses por trás dos discursos sobre a incapacidade do professor ou os perigos que eles representam para a sociedade?*

Independente das respostas que possamos encontrar para o questionamento acima, a verdade é que isolados somos abstração, pois a identificação se concretiza na atividade social. “Só se é alguém através das relações sociais” (CIAMPA, 1987, p. 88), das interações com o outro (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, L. 2014), assim, você acompanhará aqui um processo de identificação discursiva que muitas vezes mesclará: inclusão e exclusão; demarcação de fronteiras, como dentro e fora; classificação, ao atribuir valores aos sujeitos e aos grupos; e normalização, por muitas vezes eleger um parâmetro de avaliação (VÓVIO; DE GRANDE, 2010). São processos formativos que foram se delineando tendo em vista diferentes ações minhas e dos outros.

Na psicologia social, três são as categorias fundamentais para se estudar o homem: atividade, consciência e identidade (CIAMPA, 1987). Nessa perspectiva, minha identificação como professora vai se metamorfoseando, na medida em que tomo consciência da atividade/ação por mim realizada e/ou papel assumido e é nesse sentido que podemos afirmar que identificação é sempre movimento, é transformação. No decorrer de minha trajetória formativa, ao aprender a ser outra, como que saindo de mim, torno-me outra que se exterioriza nas minhas práticas (CIAMPA, 1987; BAKHTIN, 2010). Um processo em que, ao contemplar-me no espelho, uso lentes de aproximação e em outros momentos afastar-me para ver mais de longe o processo, por acreditar que esse afastamento também é importante para ter a compreensão geral da minha formação identitária, mas que muitas vezes confundem a minha mente sobre como vislumbrar tal identificação. Uma ação complexa que pode ser explicitada pela tirinha do Téo & o Minimundo que trago abaixo:



Figura 11 – Tirinha “Não compreendo o mundo”



Fonte: <https://www.teeominimundo.com.br/2019/03/04/tirinha-nao-compreendo-o-mini-mundo/>

Vejo esse fechar de olhos, proposto por Eulália na tirinha (figura 11), como os momentos em que me debruço sobre minha subjetividade como professora e deixo emergir, como sugerido por Alarcão (2011), os sentimentos em mim provocados em cada episódio contemplado neste minimundo de minha formação e atuação como professora. Identificações que são formadas pela articulação da diferença e da igualdade, pois cada papel assumido indica uma identificação em particular, como unidade do singular e do geral. Assim, quando escolho um momento biográfico para focalizar, isso não indica que só ali está a metamorfose, mas esse é apenas um recurso para lançar luz a um episódio em que a transformação esteve mais visível a mim (CIAMPA, 1987).

Neste estudo autoetnográfico sobre formação de professores, você deve ter percebido que “são múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam”, isso porque uma identificação é o entrecruzamento de várias personagens, constituindo e constituída por uma história (CIAMPA, 1987,

p. 157). Portanto, minha identificação como professora em seus variados papéis está sempre sendo considerada em sua estrutura social e histórica (CIAMPA, 1987).

Por isso, na leitura deste texto, você encontrará uma professora representante-de-si-mesma, a partir dos papéis que me eram permitidos desempenhar ou que decidia desempenhar, sendo eu o único ator responsável (BAKHTIN, 2010). Neste processo, represento-me, quando compareço como representante de mim; quando desempenho papéis decorrentes de minhas posições; e quando reponho no presente o que tenho sido, quando reitero a representação de mim (CIAMPA, 1987). Mas antes de irmos a esses momentos de autorrepresentação, cabe entendermos que todo esse processo formativo está diretamente relacionado à minha subjetividade.

### **3.1.2 Subjetividade: o que me torna eu?**

Assim como a identificação, a subjetividade é um conceito importante para esta pesquisa em que o falar de mim, como professora em formação, torna-se metodologia da investigação. Segundo Biesta e Bingham (2010) com base em seus estudos sobre Rancière, os termos identidade e subjetividade podem ser compreendidos de formas diferentes, mas interligadas. Enquanto a identificação envolve avocar algo já existente, ou seja, algo que já é possível dentro do campo perceptivo; a subjetivação envolve a desidentificação, ou seja, refere-se a como me vejo diferente de qualquer identificação como parte de um grupo.

Desde o mestrado, aprendi com Cleonara Schwartz, minha orientadora dessa fase acadêmica, que a percepção e o pensamento sobre o mundo estão limitados pelas representações e conhecimentos da época e da sociedade em que vivemos e que nossa individualidade é fruto de apropriações que realizamos no interior de nossas relações historicamente constituídas (LUCAS, 2000). Dialogando com Lucas (2000), Silva (2009, p. 172) destaca que “o fato de a subjetividade se referir aquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo” e sim que nos conduz a uma relação indivisível do indivíduo e a sociedade.

Tendo por base essa visão, discuto, neste trabalho investigativo sobre formação docente, minha subjetividade como professora, esperando que, ao falar de mim, você também professor, em algum momento, possa ver-se refletido e refratado. Para a psicologia histórico-cultural, a “subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou à sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo” (SILVA, 2009, p. 170). Sob esse olhar, é que me uno à Livia Fortes, entendendo a subjetividade como a

[...] dimensão da existência humana que permite que sujeitos se manifestem e ajam no mundo de maneiras específicas e únicas, definindo-os enquanto seres distintos por meio das ações que desempenham mediadas pela linguagem que os constitui e que, ao mesmo tempo significa e constrói a sociedade e o mundo” (FORTES, 2017, p. 11).

Tendo a perspectiva de Fortes (2017) e com base em Bakhtin (2010), entendo que minha subjetividade está relacionada ao reconhecimento de minha participação insubstituível no evento do existir e em cada participação minha nas relações sociais com o outro. É a minha ação, meu reconhecimento, minha participação ativa que faz com que eu me constitua como sujeito, numa atitude responsiva, responsável e única. Trazendo um termo usado pelo autor posso definir minha subjetividade como o meu agir “não-álibi” no mundo, ou seja, um ser sem desculpas.

Nesse sentido, assumo que todas as narrativas a que teve e terá acesso no decorrer deste trabalho são fruto de minha subjetividade como professora que age em um mundo desigual e excludente, de forma única, ou seja, são próprias de minha formação subjetiva. Uma ação que me leva a ter a necessidade de estar em constante formação para atuar no mundo globalizado de forma crítica e autônoma e que deseja que essa seja a formação de cada um dos alunos com quem interajo em meu fazer pedagógico. Mas será que essa constatação deixa claro como respondo à pergunta: *quem sou eu, no sentido ontológico do termo? Seja ela feita por mim mesma ou por outros?*

Quando me deparo com essa pergunta, percebo como forças externas e internas têm influência em meu processo de subjetividade. Geralmente, para responder a essa pergunta, qualquer que seja a situação, recorro à minhas

atividades ou papéis assumidos socialmente, atrelados ao que sinto em meu interior. Se a pergunta é feita em um momento informal de conversa com pessoas desconhecidas, sou Cristina, esposa do Jonas e mãe de três filhos, dois casados e uma que ainda vive comigo; e claro, nos últimos dois anos, nunca me esqueço de falar que sou avó da Luísa, papéis que não me trazem nenhum tipo de dúvida ou relutância em definir quem sou. Agora, se a pergunta é no âmbito profissional, sou Isabel, funcionária pública federal e professora, apesar de muitas vezes titubear para responder a essa pergunta, neste quesito, porque sempre tenho dúvidas sobre qual delas sou, pois um concurso público me coloca como técnica em assuntos educacionais, mas os sentimentos mais íntimos dizem-me o tempo todo que SOU PROFESSORA!

Em minhas epifanias, noto que não foram poucas as vezes em que quando me perguntam sobre minha atividade profissional e digo que sou servidora do Ifes – campus Colatina, acrescento, antes mesmo que seja questionada: “mas lá sou técnica-administrativa”. Essa situação leva-me a entender Larrosa (1994, p. 43) sobre o que vem a ser a experiência de si, quando afirma que é “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo”. Nesse sentido, observo que as minhas experiências de mim levam-me a ter dúvidas sobre quem sou profissionalmente, na medida em que me decifro, interpreto-me e julgo-me PROFESSORA; mas, por outro lado, descrevo-me, narro-me como técnica- administrativa.

O que me deixa entender que

o que somos ou, melhor ainda, o sentido que somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (LARROSA, 1994, p. 48).

Ser Isabel ou Cristina, ser técnica-administrativa em educação ou professora não definem quem sou, mas como foi se constituindo minha subjetividade, a partir de minhas atividades e/ou relações com o outro, por meio da linguagem

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), no evento-existir não-álibi (BAKHTIN, 2010). Subjetividades que não precisam ser entendidas como excludentes ou concorrentes, mas como possibilidades diante de uma visão de sujeito pós-moderno, possuído por “identidades abertas, contraditórias, inacabadas [...]” (HALL, 2015, p. 28), na medida em que, como destacado por Bakhtin (2003, p. 316), a “compreensão é sempre dialógica”. Compreender-me como professora ou técnica-administrativa envolve esse diálogo entre o que sinto: sou professora; e o papel que hoje assumo profissionalmente no Ifes: técnica em assuntos educacionais.

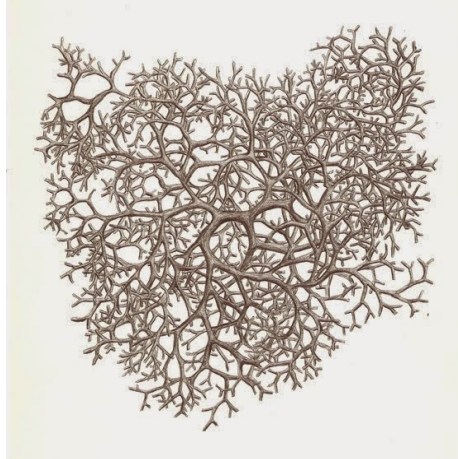
Mas como já afirmava Heidegger (2005, p. 27), “ser é o conceito mais universal e o mais vazio” e entender minha subjetividade como professora é uma procura que, segundo o mesmo autor, pode ser libertadora, quando transformada em investigação. Assim, nesta pesquisa, tento me desligar das amarras que me prenderam a uma subjetividade como professora que não realizava bem o seu trabalho ou que se vê como técnica em assuntos educacionais, na minha visão redutora de meu modo de ser profissional, para entender que este ser no mundo é um conceito permeado pela “presença” (em espaços e contextos próprios) e “temporalidade” (em momentos históricos específicos) (HEIDEGGER, 2005).

Nesse sentido, quando olho as imagens no espelho para compreender o meu “ser” professora, buscando visualizar como são refletidas e refratadas minhas individualidades nesse grupo, a partir de um eu-para-mim, um eu-para-o-outro e o outro-para-mim, com base na arquitetônica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010), percebo que não foram os discursos em si, já mencionados anteriormente, que me fizeram ser quem fui ou sou, mas sim, as interpretações que fiz de cada um deles e como por eles fui afetada. Uma interpretação que não se definiu por tomar conhecimento de que compreendi sobre tais discursos, mas de como elaborei as possibilidades projetadas nessa compreensão (HEIDEGGER, 2005).

Minha identificação e subjetividade como professora é de alguém que entende o ser como um ente que está sempre em processo. Nesta concepção de sujeito sempre em formação e interpelado pelos outros na e pela linguagem, em contextos específicos de interação, trago ainda, o conceito de auto-heteroecoformação que permeará as discussões aqui propostas sobre a formação de professores e os novos letramentos.

### 3.1.3 Auto-heteroecoformação: as ações do Eu, do Outro e do contexto social no processo formativo

Figura 12 – Pensamento Rizomático



Fonte: <http://laboratoriorizomatico.blogspot.com/2014/11/a-escrita-rizomatica-como-modelo-de.html>

Conheci o termo auto-heteroecoformação na disciplina Formação de professores e ensino de línguas, no primeiro semestre de aulas da minha turma de doutorado-2018/2. Desde então, tenho buscado compreender como os três polos, apontados nos estudos de Pineau (2014), foram e vão se interconectando em meu processo formativo: a heteroformação, professores formadores, alunos, estudiosos, pesquisadores e outros; a ecoformação, que está relacionada ao meio ambiente em que tais processos se dão, ou seja, aos contextos em que ocorrem, que na minha vida profissional são a casa, a escola, a internet e outros locais em que me debruço sobre meu fazer docente; e a autoformação, que se refere à força do eu neste processo, meus pensamentos, decisões, ações ou inércia etc.

Quando decidi por escrever esta tese, com base na metodologia da autoetnografia, falando sobre minha formação e atuação docente, um trabalho que envolve as subjetividades e identidades de modo complexo e processual, em constante devir, entendi que o conceito de auto-heteroecoformação seria importante, pois não poderia falar sobre tais temas, englobando apenas os aspectos hetero e ecoformativo, visto que minhas ações sobre mim mesma, sobre os outros e sobre o contexto seriam essenciais para entender e analisar as imagens dos eventos formativos que foram se formando ao olhar para o espelho nesta pesquisa.

Isso porque entendo, como Pineau (2014, p. 95), que, sob a perspectiva da autoformação, o processo passa a ser visto como função evolutiva do homem, por “função de síntese, de regulação, de organização de elementos múltiplos e

heterogêneos [...] que constituem o ser vivo”. Uma atividade sempre em ação, numa visão reflexiva em que o sujeito toma para si duas formas de poder em sua formação: torna-se sujeito para aplicá-lo a si mesmo e torna-se objeto de formação para si mesmo, num processo autorreferencial (PINEAU, 2014). Ao refletir e analisar os meus processos formativos, neste trabalho investigativo, percebo-me tomando sobre mim esse poder de sujeito e objeto da ação. Relendo meu diário de campo, fica claro o quanto as discussões e reflexões travadas em eventos de formação dos quais participei e/ou as análises e reflexões sobre minhas práticas têm me levado a um processo autoformativo, nesta perspectiva de sujeito e objeto da mesma.

As reflexões que apresento abaixo, registradas em meu diário de campo no dia 26/10/2020, são fruto de uma leitura feita para a disciplina de Estudos de Letramento e as discussões que tivemos nos momentos de interação, por meio do *Google Meet*, ferramenta usada para as aulas remotas na UFES. A disciplina estava sendo ofertada no semestre 2020/1, mas, devido à pandemia, teve início no segundo semestre de 2020, por isso a data de outubro:

Figura 13 – Diário de campo em 26/10/2020

26/10/2020

Hoje, na disciplina do doutorado, revi meus questionamentos sobre a avaliação em nossos dias. E trouxe-me uma preocupação sobre minhas práticas em relação a avaliação: tenho que pensar numa prática mais próxima dos multiletramentos que tanto preso na escola. Será que tenho dado valor a todas as linguagens usadas e apreendidas pelos alunos? Como professora de redação e literatura tenho praticado os multiletramentos em minhas aulas? Como transformar aulas de redação em momentos de práticas sociais e discussões sobre diferentes temas sociais em todas as turmas e não só no terceiro ano do ensino médio?

Quais práticas de letramentos tenho privilegiado em minhas aulas? Por que os textos tipo pixação, cordel, rap, funk e outros marginalizados não fazem parte dos gêneros estudados?

E a questão da autoria no digital? Como desenvolver esse olhar crítico em nossos alunos?

Fonte: Acervo da pesquisadora

Lendo esse registro do diário de campo desse dia, posso sentir novamente as emoções que se fizeram notar em mim naquela aula. Apesar de estar participando das discussões e atenta a elas, em alguns momentos, viajava em meus pensamentos tentando entender se estava praticando aquilo que defendia sobre o ensino de LP, ainda mais em minhas aulas de Redação e Literatura, que, por estarem permeadas por muitas possibilidades de leitura e discussões sobre textos, as brechas, conforme defendido por Duboc (2012), estavam sempre em evidência e bastava para isso que eu tivesse a “atitude curricular” de promover não apenas os letramentos críticos tão importantes para a educação, mas também promover os novos letramentos, já que são para mim algo necessário, e as aulas remotas abriam, ainda mais, caminho para isso.

Ciente dessas oportunidades, diante dos vários textos estudados com os alunos nas aulas de Redação e Literatura, e das possibilidades que uma “atitude curricular” poderia proporcionar na melhoria de minhas práticas, passei a entender a importância do processo de autoformação. Nesses momentos de reflexão, percebi, como apontado por Maciel (2003), que a autoformação seria fundamental para que houvesse mudanças em minhas práticas e também em mim, como pessoa e professora. Uma mudança que estava sendo provocada pelas dificuldades e necessidades que enfrentava e que me levavam a catalisar e mobilizar recursos na busca por tais mudanças ou seja, o processo de aulas on-line foi propulsor para que buscasse recursos que me ajudassem a trabalhar os novos letramentos em minhas aulas, processo que será discutido no próximo capítulo.

Vale neste capítulo, no entanto, destacar que, apesar de Pineau (2014, p. 96) falar em seu texto da importância de se pensar também na autoformação, uma parte do processo formativo ainda pouco estudado em virtude da “centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação”, ele deixa claro que as três frentes em que se processam a formação humana estão interconectadas e são dependentes umas das outras. O que é referendado por Freire e Leffa (2013, p. 74) ao afirmarem que “se constituem em partes de um todo indissolúvel e inconcluso que, continuamente, se alternam e articulam na configuração ternária da formação”.



Sobre esse aspecto, ampliando as ideias trazidas por Pineau (2014), Freire (2009) aponta quatro dimensões em que os processos formativos, sob essa concepção tripolar de auto, hetero e ecoformação, acontecem: a da ação, a do sujeito, a do objeto e a das relações e sintetiza o processo, a partir da seguinte tabela:

Quadro 1 – Concepção ternária dos processos formativos: visão contrastiva

		POLOS		
		AUTOFORMAÇÃO (personalização)	HETEROFORMAÇÃO (socialização)	ECOFORMAÇÃO <sup>22</sup> (ecologização)
DIMENSÕES	Ação	Individual (ação do indivíduo sobre si mesmo)	Social (ação de indivíduos uns sobre os outros)	Ambiental (ação do meio ambiente sobre os indivíduos)
	Sujeito	Individual	Social	Ecológico
	Objeto da formação	O sujeito	A conformação	A relação entre o humano e o ambiente
	Relações	Internas (prioritariamente)	Externas (prioritariamente)	Ecológicas (prioritariamente)

Fonte: FREIRE, 2009, p. 19

Sob a perspectiva desse quadro, Freire (2009) destaca que as dimensões não podem ser vistas desvinculadas umas das outras, pois enquanto ajo sobre mim posso, ao mesmo tempo, agir sobre o outro e sobre o contexto, da mesma forma que o outro também age em todas essas dimensões, inclusive sobre mim. Isso é uma realidade que tenho percebido constantemente em minha trajetória formativa, pois ao mesmo tempo em que nas minhas reflexões (Figura 14), penso para agir sobre mim mesma, na mudança de minhas ações como professora; penso para agir sobre o outro, ao estudar para promover em minhas aulas novos letramentos; e ajo sobre o contexto, pois todas as ações são projetadas para alterar o meu agir na sala de aula on-line, naquele momento de pandemia e, claro, futuramente, mudar meu contexto de ensino no presencial, ainda percebo um outro que age sobre mim influenciando em todas as mudanças advindas dessas relações.

<sup>22</sup> Destaco o que já deixei afirmado no capítulo introdutório da pesquisa que entendo que o termo ecoformação deveria ser alterado para socioformação por compreender que o que interfere na formação são os contextos sócio históricos e situacionais em que tal formação se concretiza e não o ambiente ecológico em que se dão, mas que outra pesquisa com fundamentações teóricas consistentes precisaria ser desenvolvida para subsidiar tal mudança, portanto, permanecerei usando o termo trazido pelos autores, mas dando ênfase aos contextos sociais e não aos ambientes ecológicos.

Assim é que, com base nesta percepção de unidade, multiplicidade e complexidade, presente em um processo formativo, busco, neste trabalho, pensar a formação de professores, tendo como ponto de partida e de caminhada a minha formação, um processo que se caracteriza pela relação entre todos esses polos de forma sempre inacabada e contínua. Para tanto, busco em Freire o termo e o conceito que usarei para discutir os meus momentos e processos formativos: a auto-heteroecoformação que

Ressalta a interconectividade e simultaneidade dos construtos que a compõem, liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente [os contextos] em que se constituem, se desenvolvem e se transformam (FREIRE, 2009, p. 20 – acréscimo nosso).

Tendo como premissa essa visão não reducionista e não simplificadora da formação docente é que procuro, neste trabalho investigativo, destacar as minhas subjetividades, mas também minhas inter-relações e o contexto em que ocorreram os processos formativos aqui apresentados. Assim, em todos os momentos relatados e discutidos, estão imbricadas as relações estabelecidas entre mim, o outro e os contextos históricos e sociais em que se dão. Entendo e defendo, nesta pesquisa, que essa perspectiva mais ampla sobre formação docente se faz necessária. Uma formação em que seja dado enfoque aos processos relacionais e situacionais do sujeito; um processo de falar de si, ao perceber o sujeito professor como um ser histórico e socialmente localizado, entendendo que o

Sujeito se constitui, pois, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-social-ideológico do sujeito (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43)

Vozes não só do outro, mas também do sujeito-professor em formação que passa a ser visto não apenas como consumidor, mas também produtor de conhecimento (MILLER, 2013). Uma visão que me faz entender que boa parte de

meus processos formativos, até aqui, sempre esteve focada em uma visão reducionista, na qual era ensinada como proceder e quais metodologias assumir de acordo com o conteúdo a ser ensinado. Mas que também me permitiram vislumbrar como, apesar dos currículos reducionistas de boa parte dos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, o sujeito em formação e os outros sujeitos envolvidos no processo promovem a produção de conhecimentos no entrelaçamento entre os polos hetero, sócio e auto, nas dimensões da ação, do sujeito, do objeto e das relações, um processo rizomático, em que não se podem definir pontos de partida ou de chegada, mas um processo em rede e em um contínuo entrelaçar-se (Figura 13).

Momentos que são essenciais para entender o meu processo formativo que apresento na próxima subseção.

### 3.2 AS TEORIAS NA EXPERIÊNCIA OU A EXPERIÊNCIA DAS TEORIAS?

*A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática.*

Rajagopalan

Desde o início deste capítulo, tenho me sentido como em um confessorário, por ter me desnudado, mostrando as angústias, as fragilidades e as inseguranças que permearam/permeiam minha atuação docente. Por muito tempo, como criticado por Silva e Silva (2016), entendi que a qualidade da educação deveria ser compreendida como estando atrelada a um processo formativo do professor para que pudesse promover a transformação das práticas educacionais que estavam em desacordo com a demanda social. Isso me leva a identificar porque as questões de como eram os resultados dos alunos em avaliações de larga escala e os discursos produzidos, a partir desses resultados, afetavam minha identificação como professora.

Vale ressaltar que se pode inferir que este não é um entendimento que ficou no passado, pois, geralmente, as formações de professores promovidas pelos agentes formadores, tais como universidades, programas de governo e outros têm, até hoje, como uma de suas bases o que o professor deve ensinar e como ensinar,

ou seja, são desenvolvidas tendo por base técnicas a serem apreendidas pelo docente. Portanto, formações que não trazem uma visão de professor como sujeito de seu fazer pedagógico, pois o seu fazer é pensado por outros, sendo ele visto apenas como aplicador de métodos (ECKERT-HOFF, 2008).

É assim, com base nesta perspectiva reducionista que começa meu processo formativo como professora de línguas, mas que hoje, ao analisá-lo, posso vislumbrar uma auto-heteroecoformação, desenvolvida em um processo rizomático e subjetivo. Apesar de apresentar abaixo, este percurso em etapas, elas são complementares e interligadas, pois me constituíram e contribuíram para imagem de professora que se e(ins)creve e se presentifica neste processo de experimentação identitária (ECKERT-HOFF, 2008). Ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, ser professora de Língua Portuguesa, ser professora formadora de professores ou ser agente de letramentos são subjetividades que se interconectam, pois nunca deixei de ser uma para ser outra, apenas destaco pontos importantes em minha trajetória formativa em cada um dos contextos e interações estabelecidas neste processo.

### **3.2.1 A professora de Língua Portuguesa**

Dezembro de 2001, lembro até o vestido da formatura (feito por minha mãe), os familiares reunidos para comemorar mais uma conquista: a formação no ensino superior; na minha família foi um evento com direito a fogos, acreditam??!!! (acho que tal sentimento foi provocado por ter sido a primeira da família a alcançar esse grau de estudo). Agora, com diploma na mão, sentia-me especializada em uma disciplina específica do currículo e com todos os conhecimentos necessários para a atuação como professora de Língua Portuguesa.

Contratada pela Prefeitura Municipal de Colatina-ES, em fevereiro de 2002, vou para a sala de aula cheia de certezas que se desfizeram nos primeiros encontros com os alunos. Na sala de aula, percebi que os conhecimentos adquiridos na faculdade não eram, nem de longe, os necessários para uma atuação segura do meu fazer pedagógico (na prática, senti falta de conhecimentos que não foram desenvolvidos na formação inicial, tanto em relação a conteúdos quanto a

metodologias), imagine para uma atuação mais crítica e problematizadora (JORDÃO, 2007, 2016; FERRAZ, 2015, 2018; DUBOC, 2012, 2018; SABOTA, 2018; MONTE MÓR, 2013; 2015; PENNICOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) e, por que não, transformadora.

Mas como essa identificação começa bem antes da prática, a minha começou em 1998, quando ingressei na faculdade, portanto, passo agora a apresentar as epifanias que são provocadas pelas imagens que vejo no espelho sobre a minha formação inicial, mas já continuada (formava-me como especialista em Língua Portuguesa e Literaturas, mas já atuava como professora das séries iniciais do ensino fundamental). Retornar a esse momento de formação é algo que provoca em mim sentimentos de realização (sempre sonhei em ser formada em nível superior), de frustração (por entender que não bastava essa formação) e de dúvidas (ainda hoje, tenho dúvidas sobre minhas competências para promover ensino/aprendizagens com e sobre a língua de forma crítica e como prática social).

A graduação foi um momento de muita aprendizagem. Lembro que, nesta etapa, aprendi com alguns professores o que fazer e o que não fazer, numa prática pedagógica (confesso que isso foi mais pelo exemplo do que pelos discursos). Nas aulas, as discussões giravam em torno de conceitos linguísticos, tais como diacronia, sincronia, síncope etc.; e autores como Saussure (quem não se lembra das dicotomias: *langue/parole*, *diacronia/sincronia*, *paradigma/sintagma*, *significado/significante?*), Chomsky (e o diagrama arbóreo?), Macambira (esse não lembro quase nada sobre as teorias trazidas, mas sei que se tratava de estudos morfológicos) e outros, tanto da área da Língua Portuguesa quanto de Literatura, que foram importantes para a produção de conhecimentos.

Todos os temas estudados na graduação foram importantes para a minha formação como professora de LP, mas as coisas que me formaram como sujeito-professor e que até hoje são essenciais para a minha atuação foram as maneiras de ensinar e ser dos professores (o que traz mais uma vez a questão da afetividade para o processo). Dentre os professores que participaram ativamente de minha heteroformação, neste período, três nunca foram esquecidos: a de linguística dos dois primeiros semestres, a professora Raquel; a de LP nos dois primeiros anos do curso, Roberta e um de Literatura Brasileira, o Beto.

A professora Raquel afetou-me profundamente por sua excelência e comprometimento no ensino. Era uma professora que transparecia amar o que fazia e que nunca nos deixava com dúvidas, pois, mesmo que não soubesse a resposta, era sincera quanto a não saber no momento, mas não deixava que passasse mais de uma noite sem que tivéssemos um retorno sobre o questionamento; no dia seguinte, dava jeito de escrever a resposta no quadro da sala, mesmo que não tivesse aula conosco naquele dia. Além disso, com ela tive minhas primeiras aulas sobre sociolinguística: que delícia a leitura e discussão sobre o romance “A Língua de Eulália”, de Marcos Bagno (1998), como aprendi a respeitar as diferentes formas de uso da língua.

Fico admirada por notar que bem antes de conhecer, explicitamente, a sociolinguística como área de estudo, Raquel já nos apresentava teorias importantes para a nossa atuação em sala de aula de forma crítica e democrática. Foi com as aulas dela que aprendi que ser professor de Língua Portuguesa não requer que sejamos defensoras de apenas uma das formas de uso dessa língua. Foi nas discussões sobre as “regras”, também presentes na língua de Eulália, que entendi o que Bagno (2007, p. 37) destaca sobre alguns acreditarem que a variação linguística é um problema e sobre “o verdadeiro problema ser considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas”, quando “o real estado da língua é o das águas de um rio” (BAGNO, 2007, p. 36), ou seja, em constante fluir não sendo possível admitir-se apenas uma forma como a correta e aceitável. Como foi prazeroso para mim, nas aulas de Linguística da professora Raquel, navegar nas águas deste rio e entender que a “língua é viva”, conforme ela mesma anunciava, e aberta a mudanças.

A partir dessa aula e de outras que expandiram o meu olhar sobre a língua é que pude me formar como professora que compreende a língua como tendo um leque de possibilidades de uso que precisam fazer parte do processo de ensino da língua materna, afinal um ensino de línguas, principalmente a materna, deve estar envolvida em ensinar novas habilidades linguísticas não alterando os recursos que o estudante possui, mas expandindo-os de forma que possam ter ao seu dispor o maior número possível de potencialidades para se comunicar em diversas situações sociais (TRAVAGLIA, 2009). Por isso, hoje penso na importância de se promover os novos letramentos, uma possibilidade de desenvolver ações pedagógicas que

contribuam para que os alunos possam participar de forma ativa e autônoma das práticas letradas mediadas pelas TDIC.

A segunda professora, Roberta, foi marcante porque sempre buscava nos levar a conhecer a gramática de formas menos maçantes. Qual não foi minha surpresa quando no primeiro semestre fui levada a ler “Emília no País da Gramática”, de Monteiro Lobato (2009), e conversar/estudar sobre as exceções da gramática (alegrou-me recordar que aprendi com as aventuras de uma boneca coisas que mais tarde li em teóricos como Possenti (1996)). Com essa professora também entendi que a gramática precisa ser ensinada, mas de forma a fazer sentido para a escrita do aluno e não apenas como regras a serem internalizadas e decoradas, como acontece na Educação Bancária (FREIRE, 2005), em que os alunos são vistos como um depósito de conhecimentos trazidos pelo professor, cabendo a eles um papel passivo de meros receptores.

Essa mesma professora foi responsável pela prática de estágio, aquela aula que damos em uma turma com a presença da professora para avaliação. Como me dá prazer lembrar dessa minha aula de estágio. O tema da aula era distribuído na base de sorteio, cabendo a mim dar uma aula sobre Aposto. Dediquei-me bastante à preparação da aula, focando mais em sua importância na produção de sentidos do texto do que em regras a serem internalizadas. Aprendi muito com essa prática de mostrar o papel do elemento na produção de sentido do texto, ao invés de apresentá-lo como algo estanque e acessório, sem relação com os sentidos. Essa foi uma aprendizagem que me constituiu como professora de gramática, mesmo que nem sempre consiga agir com tal perspectiva, procuro tornar tais aulas mais focadas na produção de sentidos dos textos.

Se com Raquel aprendi a ver a variação linguística como diferentes possibilidades de uso da língua e sem preconceitos, com Roberta tive uma nova visão sobre a gramática e o seu ensino na sala de aula. Como professora das séries iniciais, sempre fiquei incomodada em ter que ensinar aos meus alunos nomenclaturas, antes de promover práticas que consolidassem as habilidades de produzir sentidos por meio da leitura, um sentimento que foi reforçado por meio de Possenti (1996, p. 55), ao afirmar que não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem ainda não domina “habilidades de utilização corrente e não traumática da

língua”. O que também é defendido por Antunes (2003, p 16) quando destaca que não faz sentido usar aulas de Língua Portuguesa para ensinar nomenclaturas quando o que os alunos precisam é de “adquirir competências em leitura e em escrita de textos”.

Assim, as aulas da professora Roberta vieram consolidar minha visão sobre a necessidade de se pensar a gramática não com um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de se estudar sobre os usos da língua e desenvolver a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2009). Essas aulas também contribuíram para que tivesse a concepção de língua como processo de interação entre sujeitos socialmente situados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Deixo claro aqui que nem sempre consegui colocar em prática tais visões de ensino da língua, por diversas razões internas e externas; mas continuo buscando uma identificação de professora de Língua Portuguesa com um olhar mais crítico e reflexivo sobre esse objeto de ensino.

O outro professor, do qual tenho saudade e que contribuiu muito para a minha identificação como professora, trazia a Literatura como forma de conhecer o mundo, o professor Beto. Lembro ainda hoje das discussões sobre o texto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, e a produção de texto solicitada a partir dessa leitura. Essa foi uma atividade que provocou em mim uma sensação de sujeito de minha aprendizagem, pois exigia que, além de dissertar sobre os sentidos produzidos a partir da leitura do texto, destacasse o que a leitura provocou em mim. Beto marcou também por ter sido o primeiro professor a me apresentar o mestrado como uma possibilidade de continuar a minha formação, as considerações sobre o meu texto e o incentivo para alçar voos maiores nunca foram esquecidos.

As aulas desse professor diferiam das demais aulas de Literatura que tive, tanto no Ensino Médio quanto no ensino superior, porque procurava apresentar o conteúdo por meio da leitura e análise de textos e não como um estudo histórico. Ele me ensinou que as obras literárias são, como afirma Jouve (2012), antes de tudo, textos. Em suas aulas, percebi que o ensino da Literatura precisa tornar-se momentos privilegiados para a formação de leitores literários (OLIVEIRA, 2013) e, mais do que isso, posso dizer que esse professor entendia, como Barthes (2007, p. 16), que a Literatura não consiste em um corpo ou uma sequência de obras, mas o



“grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. Se com Raquel e Roberta tive uma nova visão sobre o ensino da língua e da gramática, Beto veio trazer novas formas de ver a Literatura e o processo de ensino.

Nesses primeiros parágrafos sobre minha formação como professora de LP, posso compreender que o que esses professores fizeram foi alterar a minha concepção de linguagem. Com eles entendi o que é afirmado por Bakhtin:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*. [...] a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio social ao qual pertence o locutor. [...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116-117 – grifos do autor).

Essa nova concepção de língua não mais como produto acabado, mas como processo de interação entre sujeitos, e também a de Literatura não como um ensino de autores, obras e contexto histórico, mas como processo dialógico, provocaram em mim algumas mudanças de identificação como professora de língua materna. Como afirma Rajagopalan (2003), as identidades estão em constante estado de transformação, de ebulição e com minha identidade como professora de línguas não seria diferente, visto que as minhas relações com o outro (hetero) e com o contexto social (eco), interferem em minha autoformação.

Assim, como apontei no início desta subseção, na prática de sala de aula, ainda não me via promovendo um ensino de língua pautado nesta visão dialógica. Por vezes, percebi que ainda estavam presentes o ensino de regras da gramática normativa de forma “contextualizada”, mas ainda como fim em si mesmo. O que é notório em uma atividade avaliativa elaborada para o primeiro ano do Ensino Médio, no ano de 2009, que encontrei ao organizar minha caixa de e-mail:

Figura 14 – Avaliação de Língua Portuguesa – 1º ano

EEEFM “Profª Néa Monteiro Costa” – Março de 2009  
 Nome: \_\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO ESPECIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Leia com atenção o texto abaixo:

**Pressa**

Só tenho tempo pras manchetes  
 No metrô  
 E o que acontece na novela  
 Alguém me conta no corredor  
 Escolho os filmes que eu não vejo  
 No elevador  
 Pelas estrelas que eu encontro  
 Na crítica do leitor  
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
 Mas nada tanto assim  
 Eu me concentro em apostilas  
 Coisa tão normal  
 Leio os roteiros de viagem  
 Enquanto rola o comercial  
 Conheço quase o mundo inteiro  
 Por cartão-postal  
 Eu sei de quase tudo um pouco  
 E quase tudo mal  
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa  
 Mas nada tanto assim.

(Bruno e Leoni Fortunato)

2. Agora, Responda:

- O compositor dessa música traz para reflexão um problema que tem afetado a maioria da população em nossos dias: a falta de tempo. Em sua opinião, o que leva as pessoas a enfrentarem esse problema?
- Explique a afirmação do compositor nos seguintes versos: “Eu tenho pressa tanta coisa me interessa/ Mas nada tanto assim”.
- Em que versos, podemos perceber que a falta de tempo prejudica a produção de conhecimentos do ser que se expressa no texto?
- Para você, com que coisas importantes da vida devemos gastar tempo, mesmo que para isso tenhamos que deixar de fazer algo? Justifique.

3. Retire do texto as palavras em que aparecem ditongos.

4. Indique o número de letras e fonemas das palavras: corredor, pressa, quase, apostilas e que.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Analisando a atividade proposta acima, a partir de um processo reflexivo sobre minha prática e formação, percebo que começava a pensar o texto como possibilidade de interação entre sujeitos, na medida em que trabalho com a ideia de tese e argumentos presentes no texto e a reflexão dos alunos sobre alguns temas possíveis, ação que Geraldi (2001) denomina de leitura como estudo do texto. Entretanto, sinto falta de promover letramentos mais críticos. O texto possibilitava discutir questões referentes a problemas sociais que sequer foram por mim levantados e questionar as diferentes possibilidades de leitura, de acordo com os sujeitos envolvidos no processo de produção de sentidos. Além disso, percebo que ainda permanece o estudo do texto como pretexto para avaliar o conhecimento dos alunos sobre tópicos da gramática normativa.

Tais constatações sobre a minha prática me levam a uma identidade paradoxal, como apontada por Coracini (2012), na qual oscilo entre representações utópicas, idealizadas, que acabam por encobrir ou sublimar as minhas dificuldades no dia a dia e a realidade de um cotidiano penoso, que me distancia cada vez mais da imagem ideal de professor por mim construída ao longo dos anos, por meio do espelhamento ao me ver no outro e pelo outro.

No entanto, uma reflexão crítica sobre a minha formação e prática como professora aponta também que não existe ensinar sem aprender e aprender sem ensinar, portanto, esses momentos de dúvidas e reflexão sobre a minha formação e práticas foram e têm sido essenciais para o meu processo formativo e para entender que a promoção de um ensino de qualidade vai muito além da formação e prática do professor (MINATTI, 2002). Além disso, tais reflexões tornam-se um processo formativo, na medida em que

a reflexão sobre a ação, consiste em olhar sobre o que foi realizado, sobre a aula dada, de uma forma retrospectiva e refletir sobre as ações realizadas, pensando no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e no que poderia ser feito para melhorar tal situação (MINATTI, 2002, p. 181).

Foi, então, por desenvolver o hábito de refletir sobre a ação para melhorar a minha prática, que me deparei com conceitos que sempre contribuíam para rever o ensino que buscava promover tendo por base os letramentos.

### **3.2.2 A professora agente de letramentos**

Desde minha formação como professora das séries iniciais, a leitura e produção de textos são temas que me levam/levaram a pesquisar, ler e buscar compreender como se dá a aprendizagem para a condução de minha prática. No meu percurso acadêmico, depois do magistério, esses objetos de ensino sempre foram foco das minhas discussões e da minha formação. Apesar de, no início de minha carreira, ainda não possuir os conhecimentos desenvolvidos na graduação sobre a linguagem, sempre entendi que o desenvolvimento da leitura e da escrita

deveriam ser um dos principais objetivos da escola, principalmente nas aulas de língua materna.

Nas especializações, o tema era motivo de monografias e, no mestrado, não foi diferente. Vale destacar que, no mestrado desenvolvi muito meu olhar sobre esse objeto de estudo, pois entendi que o papel do pesquisador não é apresentar soluções para os problemas educacionais, mas apontar caminhos para uma reflexão sobre eles, contribuindo assim para a mudança social (minha orientadora e a professora de metodologia no mestrado, foram essenciais para internalizar esse conceito). Lembro-me, ainda hoje, das considerações feitas, por essas professoras sobre o meu projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, relacionadas às minhas ideias de solucionar problemas que para mim eram primordiais: as deficiências em leitura e produção de textos dos alunos. O que me mostra, mais uma vez, como os discursos sobre a má qualidade do ensino e o despreparo do professor para sua prática me atingiam na época.

Formado esse outro olhar, no mestrado me aprofundei na concepção bakhtiniana da linguagem para buscar compreender como os professores entendiam as relações estabelecidas entre sujeitos e textos nas práticas de leitura. Esse trabalho fez com que me voltasse para as práticas consolidadas na escola com os textos de diferentes gêneros e compreendesse que estes tinham funções sociais que nem sempre eram base para os trabalhos escolares, distanciando-se do que aponta Casotti (2017, p. 86) sobre o fato de que “para compreender o ato linguageiro” seja preciso considerar “também sua dimensão situacional”.

Concordo com a autora que a leitura e a produção de textos precisam ser compreendidas como atividades que possibilitem a participação social plena do sujeito (CASOTTI, 2017). Isso requer que as formações docentes tenham como um de seus objetivos discutir sobre a necessidade de que os futuros ou atuais professores promovam, em suas aulas, as práticas de uso e estudo da língua de forma dialógica e situada (ALVES; RAMOS, 2015), levando a se ter em mente a ideia de letramento tanto do aluno quanto do professor e passando a ser tema de discussões sobre a formação de professores e o ensino na escola.

Essas ideias sobre a formação de professores e o ensino de línguas levaram-me a buscar conhecimento sobre um tema que envolvia/envolve as discussões

sobre o ensino de línguas: o letramento. Nesse processo, percebi como, muitas vezes, em nossas práticas pedagógicas, ficamos presos à ideia de letramento como um processo autônomo, uma “habilidade neutra, técnica” (STREET, 2014, p. 17). Em várias situações, ainda noto que as minhas práticas de letramento estão presas a uma visão de que há “apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido” (KLEIMAN, 1995, p. 21) que, geralmente, está relacionada ao estudo da gramática normativa. Uma perspectiva que entendia ser necessário mudar.

Além disso, os estudos realizados foram ampliando conhecimentos sobre o meu papel social e me levando a compreender a importância de trazer para a sala de aula uma prática de letramento que o entendesse como ideológico, práticas sociais e culturalmente determinadas e que, portanto, mudam segundo o contexto (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995). Nessa perspectiva, passei a compreender também como minha postura como professora precisava ser repensada.

Desde o início de minha formação, passei por diferentes momentos de transformação de minha identificação como professora. Depois da experiência de professora como transmissora de conhecimentos, detentora do saber, entendi que o meu papel não era o de transmitir, mas sim o de mediar o processo de aprendizagem. Em meus estudos sobre os letramentos, no entanto, meus conhecimentos foram se ampliando e passei a compreender que, para a promoção de letramentos como prática social e ideológica, o professor não pode ser visto como mediador, pois tal percepção ainda tem como base o papel do professor no centro da construção do saber (KLEIMAN, 2006).

Uma prática de letramentos, numa perspectiva ideológica, envolve compreender que “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 83). A partir de tais concepções, imbuída pelo desejo de melhorar minha prática, começo a perceber em mim uma identificação como professora agente de letramentos que, segundo Kleiman (2006, p. 85), configura-se como alguém que mobiliza táticas, recursos, estratégias, conhecimentos e tecnologias visando “à realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito” como atividade meramente escolar, mas como prática social.

*Essa foi uma fase de muitas dúvidas: como promover um ensino mais voltado aos usos sociais da língua, por meio da leitura e produção de gêneros discursivos e dar conta da extensa grade curricular no ensino fundamental e médio para a disciplina de Língua Portuguesa? E a gramática? Seria eu capaz de trabalhar a gramática normativa como uma possibilidade de pensar e refletir sobre os usos da língua, apontando-a como um manual de regras de uma dessas alternativas, mesmo que a privilegiada na escola? Como e onde encontrar subsídios para balizar uma prática sob a visão sociointeracionista da linguagem?*

Acredito que essas sejam dúvidas de diferentes professores de línguas, e em diferentes contextos, que pensam os letramentos “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18/19). Pois, nessa perspectiva, entendi que não faz sentido trazer os textos para as atividades escolares apenas para trabalhar conceitos gramaticais ou mesmo para conhecer as estruturas do gênero. Este deve ser entendido e trabalhado na escola como um “instrumento, um meio de conhecimento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25) que gira em torno de uma ação discursiva entre “sujeitos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116), com objetivos específicos.

Além disso, sob o viés da concepção ideológica do letramento há ainda de se reconhecer “que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13 – grifo do autor). Nesse sentido, minhas incertezas e dificuldades na promoção do ensino eram grandes, embora, nesse período, as inquietações estivessem ainda muito ligadas ao trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, sem muita preocupação com a visão crítica dos letramentos (apesar de estar presente).

Nesse processo de identificação como professora agente de letramentos, mais uma vez, percebo como somos levados a nos identificar a partir do outro. Nesse sentido, concordo com Vóvio e De Grande (2010) quando trazem para discussão a questão de como os discursos da crise escolar provocam a identificação do professor ora como vítimas da falta de recursos, ora como colaborador para a manutenção do quadro educacional, pois muitas vezes foram e são esses discursos

que me fizeram/fazem questionar como tenho exercido meu papel como agente de letramentos, mas que também me fazem sempre buscar ampliar meus conhecimentos para uma prática mais transformadora.

### 3.2.2.1 Mudanças no olhar da professora agente de letramentos

Buscando desenvolver meus conhecimentos sobre os letramentos, visando atuar como agente de letramentos, vi a necessidade de compreender o conceito de letramento crítico, pois entendi que qualquer abordagem que vise aos letramentos ideológicos e não aos autônomos, como apontado por Street (2014), precisam ter uma base crítica. Nessa busca, encontrei em Ferraz (2018) e Jordão (2015) o conceito de crítico no que se refere à educação e, com eles, pude ampliar meus conhecimentos sobre o tema, entendendo que o sentido de crítico pode girar em torno de três acepções: crítico como suspensão de verdades, crítico como ruptura e crítico como construção de sentidos, que podem ser assim definidas:

- a) o crítico como suspensão das verdades, dos discursos e das grandes narrativas em virtude da multiplicidade de sentidos que são provenientes do ser-no-mundo. Neste caso, a crítica se dá quando suspeitamos das verdades, entendendo-as como interpretações possíveis, mas não únicas (FERRAZ, 2018, p. 21). Nesse mesmo caminho, Jordão (2015, p. 21 – grifos do autor) aponta que “a realidade é construída em processos abertos, não acabados, e que as *verdades oficiais* são construções narrativas que, como narrativas, podem ser modificadas”.
- b) o crítico como ruptura que nos ajuda a entender os processos de transformação, a possibilidade de quebra de paradigmas e o questionamento de conceitos arraigados. Nesse sentido, a crítica pode se dar, por exemplo, nos momentos de discussões e acontecimentos não planejados ou controlados (FERRAZ, 2018) que ocorrem na sala de aula e que “oportunistam o surgimento de espaços criativos de resistência” (JORDÃO, 2015, p. 17).

- c) o crítico como construção de sentidos visto como possibilidade de desenvolver a criticidade, uma vez que os sentidos não são dados e não são fixos e que, ao mudar os contextos, muda-se o olhar (FERRAZ, 2018). Jordão (2015, p. 31), dialogando com Ferraz (2018), aponta crítico como sendo a oportunidade de ver o mundo como repleto de procedimentos interpretativos já estabelecidos, porém ainda latente de outros a serem criados, com “multiplicidade de formas relacionais de construir sentidos novos e entender sentidos já sedimentados”.

Hoje noto que essa visão crítica dos letramentos sempre esteve presente em minhas concepções de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa, mas fico me perguntando por que não estavam ou estão consolidadas em minhas práticas. Fico, às vezes, refletindo sobre *quais concepções político-ideológicas são mais fortes em mim, que me vejo muitas vezes, agindo pedagogicamente em uma perspectiva de manutenção da ideologia do professor como detentor do saber e da autoridade em sala de aula? Ou por que ainda entendo a não participação dos alunos em minhas aulas como uma afronta a essa autoridade?* Esses questionamentos são fruto da leitura do seguinte relato de meu diário de campo:

Figura 15 – Diário de campo em 04/11/2020

04/11

Ontem, ao entrar em uma sala para dar aula sobre texto dissertativo-argumentativo, fiquei muito irritada com a turma por não querer estudar. Acabei deixando o meu planejamento de lado, mas em vez de tentar conversar com os alunos e tentar compreender o que estava acontecendo, coloquei conteúdo no quadro e comecei cobranças sobre uma proposta de produção da semana anterior. Depois, fiquei pensando... porque não aproveitei o momento para dar uma aula sobre a vida????  
Acho que ainda sou presa a educação tradicional e não consigo me desprender de algumas convenções educacionais instituídas há séculos

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar de perceber, a partir da análise desse episódio, como a visão crítica problematizadora de minhas práticas tem se desenvolvido, noto que, com meus alunos, não fiz uso dessa visão crítica, pois poderia ter usado a situação, descrita no



diário, para repensar algumas práticas já consolidadas e propor momentos de reflexão sobre o ocorrido como, por exemplo, dar voz aos alunos para falarem sobre si e todas as questões que os levavam a estarem apáticos àquela aula. Não aproveitei para permitir que se tornassem protagonistas na produção do conhecimento e que tivessem a oportunidade de falar também de suas emoções.

Nesta data, na escola em que lecionava, estávamos retornando às atividades presenciais depois de oito meses de aulas on-line e, com certeza, os alunos tinham muitas coisas a dizer, muitos sentimentos sobre as mudanças educacionais pelas quais passaram e como tinham sido, de certa forma, obrigados a estudar com autonomia mesmo não tendo sido ensinados ou provocados a essas ações em todos os seus anos escolares nas séries anteriores, já que esta turma era do 2º ano do Ensino Médio.

*Hoje questiono, por que, estando eu diante de uma brecha do currículo, que, como afirmado por Duboc (2012, p. 94), consiste em oportunidades que emergem na prática educacional, momentos em que pode ser oferecido aos alunos o encontro com o diferente, visando à possibilidade de “transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes”, não a aproveitei como ponto de partida para uma prática de letramentos críticos? Por que não a usei para a construção de saberes “com” os alunos? Por que não aproveitei esse momento para colocar minha prática em consonância com o que é defendido por Biesta (2012) sobre o papel da educação nos processos de subjetivação do estudante, propiciando, assim, que se tornem mais autônomos e independentes em suas práticas sociais?*

Entendo que não ter esse olhar no momento da aula é resultado de uma formação docente com foco em conteúdos e metodologias de ensino voltada para o professor como detentor do saber, numa perspectiva de ciência como razão, cujas emoções e subjetividades devem ficar de fora dos processos de produção de conhecimento. Tais percepções levam-me a concordar e referendar o que é defendido por Rezende (2020), com base em Derrida (1978), Dosse (2018) e Ferraz (2019b), sobre precisarmos, como professores, “nos deslocar desse centro de racionalidade no qual fomos constituídos”, sobre a necessidade de questionarmos

as perspectivas binárias provenientes de nossas formações, ou seja, questionar as “verdades/ grandes narrativas da modernidade” (FERRAZ, 2019, p. 22).

Ainda bem que, como já destaco neste trabalho, compreendo a identidade como uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, na e pela linguagem (HALL, 2015, p. 11/12; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Sendo assim, tenho a oportunidade de continuar meu processo formativo e de identificação como professora, a partir de minhas relações profissionais e pessoais no decorrer da vida, repensando práticas como a descrita acima para agir de maneira mais crítica e transformadora em outras oportunidades.

Como não estou preocupada com a linearidade defendida por teorias filosóficas modernas, convido-o a percorrer comigo meus períodos de formação e atuação como professora formadora de professores, um momento anterior ao descrito acima. É...já tive a oportunidade de contribuir para a formação de professores de línguas (o plural é porque o curso em que trabalhei era com foco em duas línguas: português e inglês). O que vejo no espelho da professora formadora de professores?

### **3.2.3 A professora formadora de professores**

Vale iniciar esta parte do trabalho deixando claro que, apesar de estarem separadas em subseções, cada uma dessas identificações apresentadas, a partir de minhas epifanias e documentos pessoais, interconectam-se e se relacionam simultaneamente, pois por me identificar como agente de letramentos ou como professora formadora de professores, não deixei de ter intrinsecamente minha identificação como professora de Língua Portuguesa de Educação Básica ou a professora das séries iniciais e alfabetizadora. Apenas mantive e mantenho abertas as possibilidades identitárias para que possa seguir o rumo que se apresentar necessário na contingência de minha prática como docente (JORDÃO, 2015), ou seja, sigo no processo de transformar-me continuamente de acordo com as necessidades e possibilidades que as interações sociais me permitem ou requerem. Ou, como afirma Eckert-Hoff (2008), tenho me deixado ser o sujeito camaleônico da

pós-modernidade que vai mudando de forma e cor, mas que, nessa metamorfose, não deixo de ser uma para ser o outra, por estarem imbricadas, sendo sempre a mesma no diferente e o diferente na mesma.

Vamos, então, a mais uma de minhas identificações profissionais. Começo afirmando que olhar para o espelho de minha trajetória como formadora de professores e perceber-me assumindo essa posição, traz algumas lembranças importantes para minha identificação como professora em formação e um certo sentimento de realização. Olhando, agora, para o espelho, vejo-me com amigos em uns bancos que ficavam na entrada do prédio de aulas, geralmente, no momento de intervalo, conversando sobre quem seria o primeiro de nós a voltar àquela instituição como docente do curso de Letras. Alguns até manifestavam verbalmente esse desejo e lembro-me de que tinha essa pretensão mas, nas discussões, nunca deixei explícito, talvez por não sentir que teria essa oportunidade um dia, talvez por achar que nunca seria capaz ou, talvez, porque sempre fui uma pessoa mais quieta e que não falava muito sobre suas emoções e sentimentos (algo que estou tratando em sessões de terapia, o que penso ter sido essencial para desenvolver esta pesquisa).

Mas o dia chegou e, em fevereiro de 2015, fui contratada para exercer a função de professora no Curso de Letras-Inglês na mesma faculdade na qual fui formada. Você não imagina as sensações que tomaram conta de mim quando assinei o contrato e me vi, pela primeira vez, à frente de uma turma de professores em formação e naquela escola: alegria, orgulho, sensação de conquista e inúmeros outros sentimentos que afluíam pela satisfação em estar ali (relatando e revivendo esses sentimentos, percebo que, realmente, nunca acreditei que esse dia chegaria!).

Vislumbrando os reflexos e refrações das imagens que me aparecem no espelho neste episódio, concordo com Rezende (2020, p. 60) sobre as emoções serem “construídas nas interações, nas práticas sociais e nos discursos permeados por ideologias, culturas, políticas e relações de poder”. Pois consigo, agora, entender que as emoções em mim provocadas por este retorno, como docente, à faculdade por mim cursada, estavam mais ligadas às relações de poder e às ideologias, culturas e, talvez, até mesmo políticas (afinal, até hoje são cargas

horárias menores e salários maiores<sup>23</sup>) que nos levam à concepção de que o professor do ensino superior esteja em uma posição superior ao do ensino básico.

Minha atuação como professora formadora de professores foi um período em que todas as minhas reflexões como professora de ensino básico tiveram papel primordial sobre minha atuação na formação de professores, pois tinha como propósito auxiliar os futuros docentes (ou não! Alguns já lecionavam) a terem os conceitos de letramentos já presentes em suas práticas discentes e docentes, desde a formação. Esperava participar da formação daqueles professores, com os quais interagia, em uma perspectiva mais voltada para um fazer docente que Luterman e Souza (2017) chamam de “meio-termo”: uma prática que promove a leitura e a escrita de texto e, equilibradamente, traz para essas práticas a análise linguística, num agregar de teorias sobre a língua, sobre o texto e sobre o discurso.

Fiquei bastante feliz ao descobrir que no primeiro semestre de minha atuação como professora do Ensino Superior, formadora de professores de línguas, teria sob minha responsabilidade a disciplina de Leitura e Produção de Textos. Como era gratificante discutir em sala sobre os textos, apontando diferentes possibilidades de leitura e conversar sobre como seria possível levar para a sala de aula textos dos mais diversos gêneros discursivos de uma forma que não fossem negligenciadas suas funções sociais. Entretanto, hoje, vejo que perdi a oportunidade de tratar das questões referentes aos letramentos críticos com meus alunos, tanto nas leituras e discussões que tínhamos em sala quanto na perspectiva de formar professores com essa visão crítica em suas práticas.

Apesar de duas das dimensões da crítica, de acordo com Ferraz (2015; 2018): a suspensão de verdades e os questionamentos dos conceitos arraigados, não terem permeado as minhas práticas nessa disciplina (o que hoje entendo como sendo essencial a qualquer prática docente, na abordagem dos letramentos), fico feliz em perceber que provoquei a quebra de alguns paradigmas em relação ao trabalho de leitura e compreensão de texto dos alunos. Muitas vezes, durante as

---

23 Vale destacar aqui que a minha crítica não é em relação ao salário ou carga horária de professores das Universidades ou de Ensino Superior, pois acho que ainda são baixos para o trabalho social tão importante por eles realizado; faço menção apenas para provocar uma reflexão sobre as diferenças e os descasos sociais e políticos enfrentados pelos que exercem esta profissão na educação básica.

discussões sobre os textos, notava a surpresa deles ao serem aceitas, por mim, diferentes respostas a uma mesma pergunta sobre a leitura ou diferentes visões que os alunos apresentavam voluntariamente sobre o texto lido.

Foram bons momentos em que tive a oportunidade de trabalhar com a concepção de leitura como processo dialógico entre sujeitos, numa perspectiva bakhtiniana e que sempre rendiam discussões proveitosas e acaloradas. Nas aulas, experimentei o que há muito entendia como aulas de leitura: um processo em que “o ouvinte/leitor, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p. 271). O que me leva a inferir que em minhas aulas no Ensino Básico tais experiências nem sempre eram realidade por ainda não saber agir no “meio-termo” (LUTERMAN; SOUZA, 2017) e precisar dar conta de um programa curricular bem extenso, sabendo que seria cobrada a respeito dele.

Na disciplina de Leitura e Produção de Textos, vi a possibilidade de promover atividades, de pensar sobre os gêneros discursivos em estudo, refletir e posicionar-se ante ao que era ali apresentado. Alguns de meus objetivos no trabalho com essa disciplina eram, além de conversar com os alunos sobre a leitura, tendo-a como processo dialógico e interativo, também apresentar possibilidades de se trabalhar com a leitura e a produção dos textos na sala de aula como agentes de letramentos (confesso que, na época, esse conceito ainda não me era evidente, mas percebo que estava o tempo todo presente em minha prática como formadora de docentes, apesar de ainda incipiente).

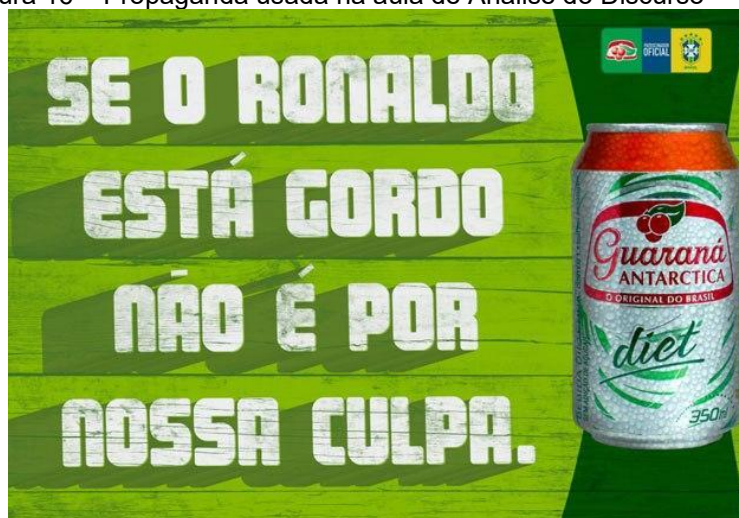
Outro momento marcante em minha trajetória e identificação como professora formadora de docentes e que contribuiu muito para desenvolver minhas habilidades como agente de letramentos foram as aulas de Análise do Discurso, uma das disciplinas que ministrei. Uma pena que não guardo mensagens antigas dos alunos, pois lembro que, em minha primeira aula dessa disciplina, em uma turma de 5º período do curso, trabalhei com tirinhas e propagandas, cujos discursos eram problematizados e, apesar de tentar não me posicionar quanto à minha visão política ou ideológica, um aluno, ao final da aula, afirma aos colegas que a última coisa que ele precisava era uma professora de análise do discurso “esquerdista”.

Na época, tentei entender porque o aluno havia interpretado meu posicionamento como esquerdista, se não tinha em momento algum feito afirmações que o levassem a ter essa visão. Hoje compreendo como Eckert-Hoff (2008) que muitas vezes o sujeito, ao negar, está afirmando, e que a negação, mesmo que subentendida, desvela o que é e o que não é dito ao mesmo tempo. Apesar de estar trabalhando com a Análise do Discurso, naquele momento, não percebi o quanto meu discurso, ponderado pelo desejo de acertar (ou ser aceita), poderia fazer emergir uma voz afirmativa, na medida em que a afirmação constitui a negação e vice-versa.

A cada umas dessas epifanias, fica evidente como nossas identificações e, conseqüentemente, ações são permeadas pelo olhar do outro. Percebo, neste episódio, como minha preocupação em não ser identificada como uma “professora militante disfarçada”, em virtude dos discursos sobre “doutrinação ideológica”, supostamente promovida por professores de escolas brasileiras (PADILHA; LUTERMAN; LOPES, 2017), levaram-me a cercear uma ótima oportunidade de discutir sobre questões políticas-ideológicas-sociais importantes para um letramento crítico e a negar meu posicionamento como sujeito.

Revivendo a cena, mesmo com as imagens um pouco turvas, devido ao tempo, ao analisá-la, consigo identificar que a principal razão para ser taxada como esquerdista era promover a análise de anúncios publicitários que buscavam levar ao consumismo ou transmitir ideologias, por meio de argumentos e verdades questionáveis, ou seja, o objetivo da aula era levar os alunos a entenderem, por meio da análise discursiva e textual, como algumas ideologias e verdades são difundidas e a necessidade de problematizá-las. A figura 17, abaixo apresentada, foi um dos textos que analisamos naquela aula:

Figura 16 – Propaganda usada na aula de Análise do Discurso



Fonte:

[https://www.google.com/search?q=propaganda+do+guarana+antarctica+antigas+com+Ronaldo+Fen%C3%B4meno+gordinho&tbm=isch&ved=2ahUKEwiHz8z\\_valZAhV6rJUCHe6sBUcQ2-cCegQIABAA&og=propaganda+do+guarana+antarctica+antigas+com+Ronaldo+Fen%C3%B4meno+gordinho&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1CAvwFYrNABYNfXAWgAcAB4AIABlwGIACuJkgEDMC45mAEAoAE BqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=4HdTYffNfrY1sQP7tmWuAQ&bih=568&biw=1366#imgsrc=1MY7spGuy0a0nM](https://www.google.com/search?q=propaganda+do+guarana+antarctica+antigas+com+Ronaldo+Fen%C3%B4meno+gordinho&tbm=isch&ved=2ahUKEwiHz8z_valZAhV6rJUCHe6sBUcQ2-cCegQIABAA&og=propaganda+do+guarana+antarctica+antigas+com+Ronaldo+Fen%C3%B4meno+gordinho&gs_lcp=CgNpbWcQA1CAvwFYrNABYNfXAWgAcAB4AIABlwGIACuJkgEDMC45mAEAoAE BqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scient=img&ei=4HdTYffNfrY1sQP7tmWuAQ&bih=568&biw=1366#imgsrc=1MY7spGuy0a0nM)

Lembro de que, naquele dia, estudávamos, a partir desses textos, conceitos importantes para a Análise do Discurso, na perspectiva teórica francesa, tais como ideologia, assujeitamento e formação discursiva. As perguntas que usei para provocar a discussão versavam sobre as ideologias presentes nos textos, os processos argumentativos utilizados e os possíveis efeitos de sentidos desses discursos. Claro que não havia como não discutir, no caso deste texto em específico (Figura 17), a tentativa da marca de se esquivar dos prejuízos que o produto anunciado pode causar à saúde, de como tais anúncios fazem uso de uma cultura do corpo perfeito para promover o refrigerante diet etc. Além disso, claro que falamos sobre como as mídias estão a serviço das classes dominantes (hoje percebo como poderia ter aproveitado o texto para trabalhar com os novos letramentos).

Provavelmente, a professora que vejo refletida e refrata, a partir do olhar deste aluno, tenha sido formada em virtude das discussões sobre o último ponto apresentado acima. Esse episódio leva-me a concordar com Van Dijk (2015, p. 42) quando afirma que “a maior parte das formas de controle social da nossa sociedade implica esse tipo de ‘controle mental’ exercido tipicamente por meio da persuasão ou de outras formas de comunicação discursiva”, levando-me a repensar, de forma

crítica e reflexiva, minhas práticas anteriores e atuais em sala de aula, ao constatar que fui e posso, muitas vezes, estar sendo envolvida por essas estratégias de controle presentes nos discursos socialmente difundidos e, por entender, como Dias (2015), que o Ensino Crítico da Linguagem (ELC) implica desenvolver exatamente a conscientização de como as práticas sociais estão moldadas pelas relações de poder.

A análise dessa aula me leva a vislumbrar que fiz o meu trabalho visando à criticidade, mas me deixa um pouco decepcionada por não ter me assumido como alguém que se preocupa, sim, com as questões sobre dominação *versus* dominado, sobre as estratégias de manutenção do poder, as desigualdades sociais e o desrespeito às minorias. Se isso significa ser esquerdista, deveria naquele momento ter assumido esse papel!

Neste percurso de identificação como professora formadora de docentes, passei também momentos de muitas dúvidas sobre como trabalhar de forma mais crítica e reflexiva com disciplinas como: Linguística Histórica, Fonética e Fonologia (Linguística I e II); Morfologia e Semântica (Língua Portuguesa II e IV), conhecidas como sendo da linguística dura. Tendo por base a teoria da linguagem como interação, tentava desenvolver meu trabalho docente de forma que os alunos (futuros professores de línguas) entendessem que o trabalho com a linguagem nessa concepção precisa admitir que “a língua não está de antemão pronta”; que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros”; e “que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo” (GERALDI, 1997, p. 6), apesar de ter dúvidas de que alcancei ou não tal objetivo ou se, na prática, eram essas as concepções presentes.

Neste período, participar como colaboradora da pesquisa de uma amiga (CANI, 2019) despertou-me para uma outra necessidade que se colocava para a promoção de letramentos: conhecer e trabalhar as interações sociais que estavam mais do que nunca presentes nas mídias digitais, fossem elas de cunho pessoal, profissional, religioso, financeiro ou qualquer outro. Assim, passei por um processo de me identificar como professora defensora dos letramentos digitais na escola.



### **3.2.4 Da professora defensora dos letramentos digitais à professora agente de novos letramentos**

Depois de perceber, a partir de um questionário de Cani (2019) a que respondi, que meus conhecimentos sobre as possibilidades de uso das tecnologias digitais na escola eram poucos, passei a ler mais sobre o assunto e entendi que havia mais um conhecimento necessário ao meu fazer pedagógico como uma professora de língua materna que entende a língua como “fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, numa perspectiva dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127): trabalhar os gêneros discursivos disponíveis também nas mídias digitais, com os quais nossos alunos já tinham contato e pensar nas diferentes formas de linguagens presentes em textos nesses ambientes.

Assim, tendo em mente a ideia de Rajagopalan (2003) de que o primeiro compromisso de uma educação crítica é com o grupo social do qual a sala de aula é uma pequena mostra, percebi a necessidade de estar preocupada com as mudanças sociais a que estávamos/estamos expostos, visando a uma prática educativa que atenda a tais mudanças, neste caso, as práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais, de forma a permitir o desenvolvimento de capacidades com as quais os alunos pudessem resistir a elas e/ou enfrentá-las, de acordo com o que cada um decidisse ser melhor para si. Nessa época, minha preocupação estava mais centrada nos letramentos digitais, mas hoje compreendo que a prática de novos letramentos seria a melhor forma de abarcar todas as preocupações que me circundavam naquele momento.

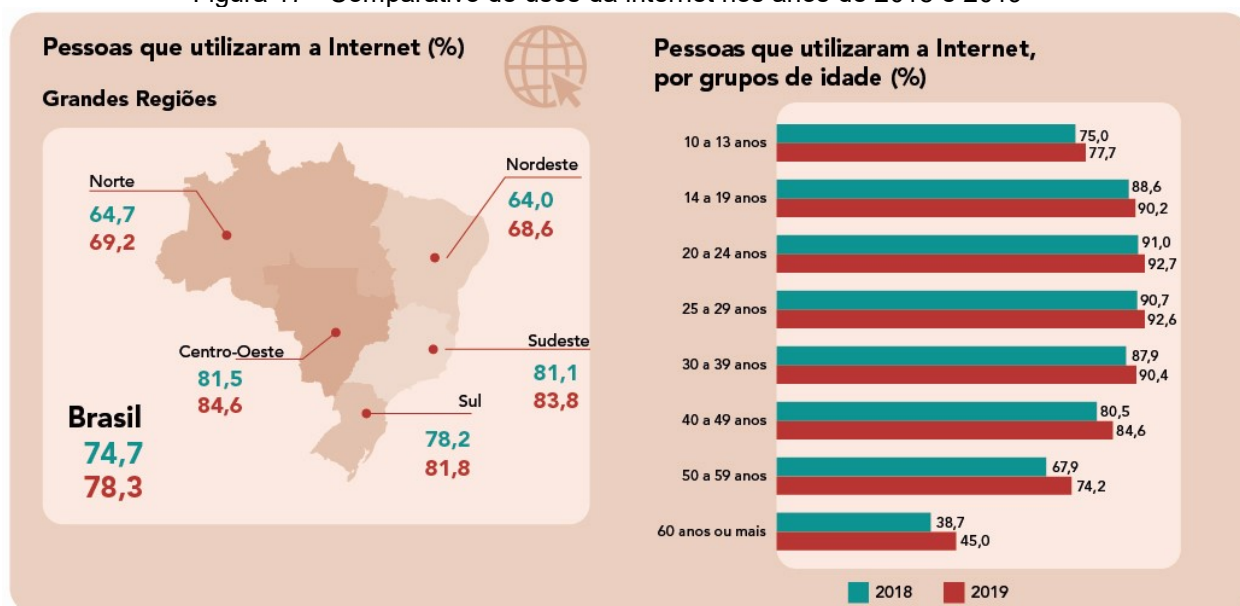
Sob essa perspectiva, comecei a buscar entender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e como elas poderiam ser trabalhadas em sala de aula, não numa visão ingênua de que poderiam trazer mudanças circunstanciais para o trabalho com os letramentos, mas tendo a consciência de que cabia a mim ou a nós como educadores críticos “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar, uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a “intocabilidade” dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111/112). Um olhar que precisava ser colocado também

sobre as práticas sociais que se configuram por meio das tecnologias digitais, tão presentes na vida de boa parte de nossos alunos.

Apesar de ter consciência de que nem todos têm acesso a essas ferramentas tecnológicas, não poderia deixar de pensar sobre a importância de incluí-las nos processos de letramentos desenvolvidos na escola, pois pesquisas apontavam que boa parte das crianças e adolescentes que adentram essa instituição, hoje, possuem acesso a elas de alguma forma. A última pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) aponta um aumento crescente do uso da internet nos lares. Segundo dados dessa pesquisa, no âmbito domiciliar, a internet está presente em 82,7% dos domicílios particulares do país. As análises por região destacam, ainda, que, no Sudeste, Centro-Oeste e Sul, esse percentual fica acima dos 84%; já nas regiões Norte e Nordeste, esse número fica um pouco abaixo dessa média, mas, em ambas, ultrapassa 70% dos domicílios.

Além disso, a pesquisa buscou ainda conhecer o percentual de pessoas de 10 anos ou mais que tinham acesso à internet e os dados assinalam que, na faixa etária entre 10 e 19 anos, uma média entre 77,7 a 90,2 por cento utilizaram a internet, no período de referência da pesquisa (IBGE, 2019). Se compararmos as mudanças de 2018 para 2019,

Figura 17 - Comparativo de usos da internet nos anos de 2018 e 2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.

Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=Entre%20os%20brasileiros%20com%2010,per%C3%ADodo%20de%20refer%C3%Aancia%20da%20pesquisa>

podemos constatar que o acesso às ferramentas digitais tem crescido e que, por isso, torna-se importante que façam parte de nossas práticas escolares, pois, para alguns, talvez seja a única oportunidade de produzir conhecimentos que os levem a uma postura mais crítica e consciente nas interações por elas mediadas.

Sendo meus alunos, em sua maioria, alunos-professores de área urbana, como professora de língua materna e que, no momento estava trabalhando com a formação de futuros professores, vi a necessidade de desenvolver práticas que visassem ao letramento digital desses meus alunos, professores em formação. Um letramento que envolve o uso dos dispositivos digitais em suas práticas sociais, tanto como alunos quanto como professores. Conhecimentos que propiciassem, a eles, as habilidades necessárias para “realizar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerenciar informações, colaborar, criar e compartilhar conteúdo; e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, flexível e ética<sup>24</sup>” (FERRARI, 2012, p. 3/4 - tradução nossa).

Por isso, segui tentando formar-me para uso dessas tecnologias em minhas aulas. Confesso que não foram raras as vezes em que tive vontade de desistir, mas continuei e passei a ver a questão dos multiletramentos como uma possibilidade para essa formação mais crítica, tanto minha como de meus alunos. Falar dos multiletramentos aqui torna-se importante na medida em entendi com Rojo (2009; 2012; 2013), que esse termo, criado pelo grupo de Nova Londres, aponta para duas perspectivas que se fazem importantes para uma educação crítica: a multiplicidade de linguagens (multissêmico, multimodalidade), presentes em qualquer texto, digitais ou impressos; e a multiplicidade de culturas (locais, globais, valorizadas, não valorizadas, universais, institucionais etc.), ambas desenvolvidas, na escola, de forma “ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Em minha busca por melhorar as minhas práticas frente ao que a mim estava sendo “imposto”, de certa forma era assim que me sentia, como sendo obrigada a aprender sobre como aproveitar as aulas mediadas pelas tecnologias digitais para

---

<sup>24</sup> [...] perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically [...].

promover aulas mais dinâmicas, mais centradas no processo de produção de conhecimentos. Nesse aspecto, entendo que as TDIC têm muito a contribuir por proporcionarem o contato do aluno com a leitura e produção de gêneros discursivos que englobam múltiplas linguagens e, por meio do acesso à internet, permitirem o contato com diferentes culturas locais e globais e uma atuação mais autônoma. Principalmente se entendermos que, numa perspectiva crítica, qualquer prática de letramento é desenvolvida tendo-se a concepção de que todo texto é produto ideológico e sociopolítico, por isso arena de luta, de negociação e de mudanças.

Por muito tempo, defendi a ideia de letramento digital, porque, em minhas conversas com crianças e adolescentes, bem como com muitos adultos, percebi como a tecnologia facilitou a disseminação de muitos discursos que se não forem vistos de forma mais crítica levam a resultados catastróficos (as eleições de 2018 é uma prova disso). O que atesta a afirmação de Gallo (2018, p. 346) sobre o fato de que “toda interpretação depende de uma territorialização para se dar, e a linguagem na cibercultura (chamada virtual) não está a salvo dessa condição”. Principalmente se observarmos que a principal diferença entre as tecnologias tradicionais ou analógicas e as denominadas “novas tecnologias da informação” não é a condição de interatividade, mas a forma discursiva que nela predomina.

Embora minha preocupação com as práticas de letramento digital tivesse se iniciado em 2015, foi no doutoramento que percebi que a minha visão sobre o tema estava se ampliando. Nesse processo de auto-heteroecoformação, agora já no doutorado, entendi com Ferraz (2018, p. 73) que não basta perceber a importância dos multiletramentos ou da inserção das tecnologias digitais na formação educacional, mas que se faz necessário problematizar esse conceito “apontando suas potencialidades e fraquezas”. Minha visão sobre tais temas mudou, a partir do momento em que fui provocada por Ferraz (2018), quando questiona a concepção que temos sobre tais práticas: estão elas alicerçadas por um viés epistemológico (conhecimento coletivo e universal), ontológico (questões do ser e sua construção), pedagógico (prática educacional de ensino e aprendizagem), ou tudo ao mesmo tempo?

Com esse pesquisador aprendi que, antes de serem práticas pedagógicas, os multiletramentos “devem ser entendidos como epistemológicos/ontológicos e, nesse

sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos multiletramentos) que vai determinar se serão, inclusive, adequados para o contexto local”. Além disso, a leitura de Ferraz me levou a repensar as relações entre tecnologia e educação, entendendo que, embora não a salve, os multiletramentos nos dão pistas de como lidar com a digitalidade e com as questões da inclusão/exclusão (FERRAZ, 2018).

Comecei a entender, com este autor, que minha formação para tais práticas precisava ser repensada e problematizada para que, ao incluir as TDIC em minha atuação profissional, em meus estudos epistemológicos e em minha vida, fosse capaz de:

(a) problematizar os multiletramentos neoliberais/capitalistas, identificando “até que ponto não estão transformando os multiletramentos em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas”;

(b) entender que os multiletramentos não são “somente” práticas pedagógicas multiletradas, sendo necessário, portanto, resistir à metodologização e pedagogização de tais teorias;

(c) repensar a tendência de colocar como sinônimos os multiletramentos e as novas tecnologias, pois elas integram os pressupostos epistemológicos daqueles mas fica o desafio de como tais teorias entendem cultura, diversidade e de como, ainda, pressupõem um monolinguismo e um monoculturismo; e, ainda,

(d) não tomar as novas tecnologias e suas promessas de conectividade global e de provimento ilimitado de informações (e conhecimento) como algo naturalizado (FERRAZ, 2018, p. 88-90).

As leituras realizadas, a partir de então, permitiram-me notar que minhas visões sobre os letramentos e uso das tecnologias na sala de aula e, conseqüentemente, minha primeira proposta de pesquisa para o doutorado estavam muito mais relacionadas ao uso das TDIC na escola em sua dimensão operacional e cultural em detrimento da dimensão crítica. Como apontado por Mattos (2019, p. 153), com base em Lankshear, Snyder e Green (2000), “letramento, tecnologia e aprendizagem estão sempre imbricados e sugerem uma abordagem tridimensional para a compreensão dos letramentos”. Nesse sentido, entendi que um trabalho com as TDIC, numa perspectiva de instrumento, é, no mínimo, ingênuo e tais aprendizagens fizeram-me compreender que precisava pensar mais sobre as minhas práticas se quisesse promover letramentos e não fazer uso dos dispositivos

digitais apenas como instrumentos. Uma preocupação que permeou também minha última experiência como professora na pandemia.

Ampliar minha visão sobre as tecnologias digitais na escola me motivou a buscar mais conhecimentos sobre o tema para que minha auto-heteroecoformação e identificação como professora crítica fosse sendo moldada. Além disso, como minha pesquisa tem um olhar voltado para a formação de professores, precisei buscar leituras mais focadas nessa área. Percebi que, com o crescimento das discussões em torno dos letramentos críticos e o uso das tecnologias digitais na escola, algumas pesquisas têm sido desenvolvidas tendo em vista conhecer o perfil profissional docente e questões referentes à sua formação.

Dentre os trabalhos encontrados na plataforma de catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um que me chamou a atenção, levando-me a pensar sobre a autonomia em minha própria formação foi o de Cani (2019), acompanhei de perto o trabalho da pesquisadora como amiga e colaboradora. A pesquisadora desenvolveu um trabalho de investigação, buscando compreender o perfil de letramento digital de professores de Língua Portuguesa e se o letramento digital pessoal tinha influência em seu letramento digital profissional.

Analisando dados gerados a partir de questionários, de um grupo focal e de uma proposta de formação docente, ela destaca que, apesar de os professores reconhecerem a importância e a possibilidade da promoção de aulas mais interativas com o uso das TDIC, os recursos tecnológicos utilizados por eles para o uso pessoal não os habilita a empregá-los em sua prática docente, evidenciando a necessidade de investimentos em formação de professores para os diversos letramentos, inclusive o digital (CANI, 2019).

Para subsidiar o processo de letramento digital dos professores para a promoção dos novos letramentos (na verdade, a pesquisadora se concentra em multiletramentos, escolhi usar o termo novos letramentos por ser foco da minha pesquisa e compreendê-lo como mais abrangente), Cani (2019) apresenta três caminhos a serem percorridos: a exploração, a instrução e a integração, o que dialoga com os processos de formação (integração das TDIC) apontados por Ribeiro (2018): vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar e avaliar. Esses dois

textos me levaram a pensar a possibilidade de um processo de autoformação, em sua dimensão hetero e ecoformativa (PINEAU, 2014). Tais leituras começaram a me provocar no sentido de problematizar convicções até então desenvolvidas, pois hoje percebo que a maioria de minhas motivações para a inclusão das TDIC na escola estavam centradas na dimensão operacional de seu uso.

No trabalho de Cani (2019), a figura abaixo, usada por ela para apresentar caminhos para o letramento digital do professor, deram-me alguns subsídios para começar minha jornada de formação para os novos letramentos:

Figura 18 – Proposta para o letramento digital do professor



Fonte: (CANI, 2019, p. 174)

A pesquisadora apresenta o processo de auto-heteroecoformação como uma possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos que permitam ao professor agir criticamente frente aos desafios impostos por uma sociedade multiletrada e conectada, visto que as ações propostas por ela trazem “a ação do outro (heteroformação), a do contexto social (ecoformação) e [...] uma terceira força de formação a do eu (autoformação)” (PINEAU, 2014). Continuando minha busca por aprender, percebi que essa proposição contempla a visão de auto-heteroecoformação tecnológica apresentada por Freire e Leffa (2013), definida por eles como

ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e **planetário** (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75 – grifos dos autores)

As ações, por ela propostas, levam o professor a ter contato, selecionar, armazenar, gerar e interpretar informações, tornando-se “um cidadão cada vez mais pleno: um sujeito individual, social, tecnológico e, sem dúvida, planetário, protagonista e responsável pelo mundo em que vive” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75) e, por que não, pelas suas ações pedagógicas junto aos educandos.

Como apontado por Ferraz (2018), as tecnologias digitais e multiletramentos (aproveito para acrescentar aqui os novos letramentos) não são sinônimos, mas o trabalho com as TDIC pode contribuir para práticas que visem promover integrações entre os letramentos de fora da escola e os de dentro da escola (MAGNANI, 2011); pode contribuir para promover práticas de letramentos que entendam e deem conta das novas mentalidades ou dos novos sujeitos com os quais interagimos na sala de aula (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Tais entendimentos levaram-me a compreender a importância de ser letrada digitalmente, não visando apenas a minha formação na dimensão operacional de uso das tecnologias digitais (o que era imprescindível para mim, visto ter um nível de letramento baixo nesse aspecto), mas também buscar uma formação que me auxiliasse a entender e promover letramentos, com o digital, nas dimensões culturais e críticas (FERRAZ, 2014).

Neste percurso formativo de produção deste texto autoetnográfico, refletindo sobre a necessidade de desenvolver saberes que me permitissem ser uma professora que faz uso das tecnologias digitais na escola de forma crítica e problematizadora, entendi que o que propunha em minha primeira proposta de pesquisa do doutorado, com foco na formação dos professores de uma rede pública de ensino de um município do estado do Espírito Santo, nada mais era que mais um curso que percebe a formação de professores como o ensino de técnicas a serem por eles apreendidas e colocadas em prática em seu fazer pedagógico, numa perspectiva positivista.



Nesse sentido, posso dizer que, hoje, sinto-me aliviada pelas mudanças necessárias na pesquisa (nunca pensei que a pandemia do COVID-19 pudesse trazer algum benefício para este meu percurso formativo), pois o que propunha antes, distanciava-se bastante do que hoje vejo como formação de professores: um processo de reflexão crítica de suas práticas, proporcionados por cursos que promovam “espaços de reflexão sobre o ensinar e aprender línguas” (MILLER, 2013, p. 106), em momentos de trocas de experiências, ocorridas nas práticas de falar de si e, por que não, compartilhamento de ações pedagógicas que deram certo, mesmo que tais práticas sejam situadas e precisem ser adaptadas a cada contexto. Nunca devemos esquecer que letramentos, em qualquer abordagem, devem ser sempre situados e críticos, portanto não há receitas prontas.

Hoje, repensando minha proposta inicial de pesquisa, que tinha por base levar o professor a conhecer as ferramentas digitais e como tais ferramentas poderiam ser usadas na sala de aula, afirmo que minhas propostas seriam outras. Proporia um curso de formação em que a base para a produção de conhecimentos seria a troca de experiências; as atividades propostas envolveriam leitura de textos teóricos e reflexão sobre os textos, a partir das práticas dos professores, talvez por meio de diários de leitura (uma experiência que tive no doutoramento e que foi importantíssima para minha auto-heteroecoformação). Em tais escritas de si, o professor além de mostrar o que aprendeu com tal leitura, faria também uma aplicação dela à sua sala de aula, ou seja, refletiria sobre como os conhecimentos desenvolvidos são possíveis ou não na prática cotidiana. Além disso, promoveria elaboração de relatos de experiências, rodas de conversas sobre práticas pedagógicas realizadas e reflexão sobre tais práticas a partir de conhecimentos produzidos a partir de estudos de textos, ou seja, o curso proposto seria uma possibilidade de que, ao falar de suas experiências e refletir sobre elas, o sujeito professor encontrasse subsídios para mudanças necessárias e possíveis em sua atuação de forma colaborativa com seus pares.

Tais discursos, escritos ou orais, sobre as próprias práticas de forma reflexiva-analítica, como já apontado por Casotti e Seara (2016) e Casotti e Teixeira

(2019), quando centrados em um comportamento elocutivo<sup>25</sup> por parte do professor, nas quais categorias modais como as de declaração, de apreciação, de opinião e de saber, reportando-se à voz de outro para com ela estabelecer um diálogo, podem contribuir para que, ao manifestarem seus pontos de vista sobre as próprias experiências e sobre as do outro, projetem “um novo olhar sobre o futuro” (CASOTTI; TEIXEIRA, 2019, p. 414). O que pode ser confirmado em minha experiência, pois em consonância com o que é defendido por Eckert-Hoff (2008, p. 142), neste trabalho, ao desenvolver essa análise crítico-reflexiva sobre a minha formação em constante devir, ciente de que “entre o eu e o Outro, entre o novo e o velho, entre isso e aquilo, há sempre uma descontinuidade e as fronteiras são porosas”, fui percebendo que minha visão sobre os letramentos, envolvendo as mídias digitais, era reducionista e precisava ser um pouco mais ampliada, na perspectiva dos novos letramentos.

Um letramento que envolve compreender as novas formas de produzir sentido na era digital, tanto de alunos quanto de professores; um letramento que propicia habilidade de comunicação, gerenciamento de informações, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo; que entende o conhecimento não mais como individual, concentrado, objetivo e estável, mas sim como colaboração, distribuição, marcado por subjetividade e instabilidade; um letramento que requer novas formas de pensar e agir sobre o ensino/aprendizagem (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; FERRARI, 2012; DUBOC, 2015; MONTE MÓR, 2017; ROJO; MOURA, 2019) sempre numa perspectiva crítica e situada.

Apesar desses conhecimentos e de minhas tentativas de trazer novas formas de ver o ensino e os letramentos, tendo em vista as novas tecnologias digitais, como me sentia frustrada com a questão do ensino mediado pelas ferramentas digitais nas aulas on-line neste período de isolamento social pelo qual estávamos passando, foi muito desanimador perceber que não estava preparada para essa realidade: usar as possibilidades trazidas pelas tecnologias para um ensino mais colaborativo, compartilhado, subjetivo e instável, de forma crítica e autônoma.

---

<sup>25</sup> De acordo com Charaudeau (2008, p. 82), são funções do modo enunciativo: “Estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o ponto de vista do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; retomar a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO” (Apud CASOTTI; TEIXEIRA, 2019, p. 404).

Desde 2015, vinha defendendo a inserção das tecnologias digitais em aulas de leitura e produção de textos, mas minhas visões sobre isso eram ingênuas e redutoras. Hoje, a partir de leituras de diferentes pesquisadores, entendo que mais importante do que discutir letramento digital, apenas como uma possibilidade de uso dessas ferramentas, está a visão voltada para a epistemologia dos novos letramentos. Neste meu percurso investigativo, passei a entender, com Ferreira e Takaki, que

Os novos letramentos implicam uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional. Afinal, os novos letramentos não se esgotam apenas com o uso de novas tecnologias. A preocupação reside na maneira pela qual aplicamos tecnologias ao ensino e aprendizagem à construção de conhecimento, sentido e mundo (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p. 123).

Afiliando-me a esse olhar mais crítico e complexo sobre uso de tecnologias na educação é que, no próximo capítulo, apresento e evidencio minha formação e minha subjetividade como professora que promove novos letramentos.

#### 4. REFLEXOS E REFRAÇÕES NO ESPELHO DA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA NAS PRÁTICAS DE NOVOS LETRAMENTOS

Figura 19 - Autoaceitação



Fonte: [https://br.freepik.com/vetores-premium/auto-aceitacao-mulher-abracando-com-seu-reflexo-no-espelho-ilustracao-do-conceito-de-autocuidado\\_9960684.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/auto-aceitacao-mulher-abracando-com-seu-reflexo-no-espelho-ilustracao-do-conceito-de-autocuidado_9960684.htm)

Hoje, com todas as transformações que vejo em minha atuação como professora, as sensações que tenho quando olho para o espelho é de consciência tranquila, por entender que fiz e faço sempre o melhor que posso em meu trabalho de produção de conhecimentos com meus alunos, de forma crítica, possibilitando que sejam mais autônomos em suas buscas pessoais por conhecimentos. Sim, quando olho para o espelho, sinto vontade de me abraçar, talvez porque muitas vezes senti vontade de ser abraçada, quando tudo parecia desmoronar ou não ver saída para algumas situações em minha atuação pedagógica, e nem sempre ter encontrado um braço aberto para isso. Minhas experiências apontam que as relações profissionais nas escolas ainda têm sido um pouco individualistas, apesar

de perceber uma alteração nesse processo em função da necessidade de práticas mediadas pelas tecnologias a partir do isolamento social, pois, pelo menos na escola em que trabalhava, as colaborações e compartilhamentos de saberes entre professores foram mais presentes, desde o início das aulas remotas.

Como pode ser observado, pela imagem escolhida para representar o reflexo no espelho que aqui vislumbro, e pelo meu parágrafo inicial, hoje, depois de alguns anos de magistério, os julgamentos e as culpas, antes presentes em minha trajetória, foram substituídos pela autoaceitação-crítica-reflexiva de um sujeito em constante transformação<sup>26</sup> (FADINI, 2020). Em meu processo de autoheteroecoformação, tenho compreendido que o primeiro passo para uma mudança paradigmática no ensino de línguas é compreender que ensinar línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, implica “contribuir para a inclusão do aprendiz no mundo globalizado e no seu empoderamento com vistas a atuar em prol de transformações sociais, de forma ética, cidadã e protagonista” (TÍLIO, 2017, p. 19). Uma das perspectivas de orientação para esse tipo de trabalho está relacionada ao conceito de língua que se tem e sobre o qual se desenvolve uma prática pedagógica.

Assim, entendendo a língua como prática social e não como sistema, vejo a necessidade de uma pedagogia dialógica em que são promovidas estratégias de negociação de significados, de reflexão crítica e conscientização dos diferentes repertórios linguísticos disponíveis (GIMENEZ, 2017). Ainda nessa perspectiva, entendo que a língua se torna espaço de práticas de construção de sentidos, que se estabelecem em contextos específicos de enunciação (JORDÃO, 2015). Como esta pesquisa está sendo produzida em um momento atípico, vale ressaltar que as TDIC estarão permeando todas as nossas reflexões sobre as minhas práticas e, principalmente, sobre a minha formação docente, pois, no momento em que boa parte desta tese foi escrita, as aulas estavam sendo ofertadas de forma remota em virtude dos decretos de isolamento social publicados na tentativa de conter a disseminação do novo coronavírus, como mencionei no capítulo 1.

---

<sup>26</sup> Irei usar, a partir daqui, a palavra transformação, com o negrito destacando a palavra ação presente no termo, com o intuito de explicitar, como Fadini (2016, p. 20), “minha preocupação em colocar em ação as reflexões que escrevo no papel quanto à minha formação e à educação em geral” e a necessidade de “atitude” e responsabilidade por tais ações que levam à transformação tanto minha, como professora, quanto de minhas práticas para provocá-las também nos alunos.

Portanto, as primeiras considerações que pretendo tecer referem-se à minha formação e, até mesmo, não formação para agir pedagogicamente nestes ambientes digitais com alunos do ensino básico. Faço destaque para o ensino básico porque já tive a mesma experiência com alunos do ensino superior e pós-graduação e as práticas eram outras. Entendo que na educação básica, em que os alunos ainda não possuem maturidade para as interações a distância e em que a autonomia não foi desenvolvida, instituir o ensino nesses moldes é algo que precisa de discussão e de pensar outras formas de atendimento, por isso tenho muitas críticas ao ensino que foi ofertado na educação básica, mas, neste trabalho não irei me ater a elas.

Colocando as lentes da professora e pesquisadora em formação, meu convite a você, neste capítulo, é para passear comigo por alguns reflexos e refrações acerca de minha prática como professora de Redação e Literatura em uma escola da rede particular de ensino no município de Colatina/ES e de minha formação e identificação como professora agente de novos letramentos. A escrita deste capítulo, além de minhas epifanias, será subsidiada por gravações das aulas, questionários respondidos pelos alunos e planejamentos de aulas, on-line e presenciais.

### 3.1 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AULAS ON-LINE: COMO ME TORNAR AGENTE DE NOVOS LETRAMENTOS?

Dou início a essa viagem pela trilha de minha atuação profissional, em julho de 2020. É comum, no início do ano ou semestre letivo, sermos convidados a participar de momentos de formação e/ou reuniões pedagógicas para aperfeiçoamento de nossas práticas naquele ano/semestre, como se tais formações, estanques e presas a questões metodológicas e conceituais, fossem suficientes para que, no próximo semestre, sejam instituídas práticas diferentes das que até ali estavam sendo realizadas, ou como se houvesse realmente a necessidade de uma formação nesses moldes. Sinto que se, ao invés dessas formações enfadonhas e a que pouco se presta a atenção, fossem proporcionados aos professores subsídios para a busca de formações que fizessem mais sentido a eles, os resultados seriam outros.

Mas, como de praxe, estava em uma dessas reuniões/programa de formação, no início do segundo semestre de 2020, depois de 4 meses tentando ser uma professora que usa as tecnologias digitais em suas aulas (com muitas frustrações em relação a isso), quando um dos colegas disse a seguinte frase que ficou em minha mente e que passou a ser motivo de reflexão e ação na sala de aula:

Não se pode usar o virtual para reproduzir o que é feito no presencial. As tecnologias precisam promover um aprendizado mais autônomo (Leo).

Essas palavras ficaram se repetindo em minha mente porque, no contexto educacional que estávamos vivendo: aulas on-line para alunos do ensino básico, as TDIC permeavam o nosso fazer pedagógico todo o tempo. Além disso, tais palavras vieram ao encontro do que já vinha conhecendo, a partir de minhas leituras de diferentes estudiosos, e elas me chocaram porque, em um processo autoavaliativo, percebi que eu pregava essa ideia, mas não a estava praticando.

Constatação que me trouxe sensações de impotência: *por que eu, que tanto falava do uso das TDIC na escola, estava agora insegura em relação a como conduzir minhas aulas? Por que me via, muitas vezes, tendo as tecnologias digitais apenas como meio pelo qual o ensino era ofertado, mas sem nenhuma alteração nos modos de condução da aula?* Tais questionamentos me tiravam da zona de conforto e me deixavam cada vez mais infeliz com o que estava acontecendo comigo, não porque não quisesse mudar, mas porque não via a possibilidade de mudar diante de tantos afazeres que a profissão exige (planejar e conduzir as aulas, corrigir tarefas, preparar provas, corrigir provas, preencher diários e outros documentos etc.).

Apesar das dificuldades enfrentadas, sempre me autoavaliava, questionando minha atuação e buscava aprender para mudar. Nesse mesmo semestre, em uma disciplina do doutorado, em que as aulas também estavam sendo ofertadas de forma on-line, qual não foi a minha decepção, ao ler e depois discutir o texto de Rojo (2008), perceber que, além de fazer mais do mesmo nas aulas on-line que ministrava, também estava levando meus alunos a uma reprodução acrítica das afirmações científicas, tidas como verdades, e repetindo as metodologias de ensino do presencial no virtual, como se fossem semelhantes; como se ali não houvesse mudanças ontológicas e epistemológicas que precisavam ser entendidas para que pudesse experimentar uma prática mais condizente com o momento que estava

vivendo. Como me incomodou notar que a questão dos novos letramentos não estava consolidada em minhas práticas.

Lembro que a professora da disciplina, ‘Estudos de Letramento’, no semestre 2021/1, propunha, como procedimento pedagógico, a produção de um diário de leitura, que contribuiu muito para minha formação. O processo de formação promovido nas interações realizadas nas aulas síncronas, a partir desses diários, era riquíssimo. Relendo os diários encaminhados à professora, vejo como essa prática de escrever em um comportamento enunciativo elocutivo propiciou um olhar reflexivo não apenas para o futuro, como destacado por Casotti e Teixeira (2019), mas para o presente numa perspectiva de **transformação**. Abaixo apresento alguns dos diários e como as interações foram essenciais para a minha formação docente. Veja como o texto de Rojo (2008) mexeu com meu processo de identificação como professora e me fez questionar ainda mais minha atuação docente:

Quadro 2 - Diário de leitura produzido para a disciplina Estudos de Letramentos 2021/1

As leituras desta disciplina, como tenho percebido, serão excelentes para o desenvolvimento de meus conhecimentos sobre os letramentos (tema que tenho grande interesse). Como professora, vivi experiências em escolas públicas e privadas e as discussões trazidas por Rojo me fazem lembrar de algumas situações em que os letramentos dominantes fizeram parte de minha prática em detrimentos dos locais.

No último mês, passei pela experiência de propor seminários aos meus alunos do terceiro ano do ensino médio (estamos em um processo de revisão de todos os períodos estudados para prepará-los para vestibular e Enem) e pude perceber como essa apropriação dos discursos científicos, sem muita criticidade, estava presente nas apresentações deles, algo que não havia percebido antes da leitura deste texto. Essa constatação levou-me a refletir sobre a minha prática, pois ela afirma que isso é fruto de como tratamos esses textos na sala de aula, ou seja, posso estar apenas transmitindo as ideias presentes neles como verdades absolutas, sem um viés crítico.

Isso me fez pensar em minha proposta de pesquisa e sobre a minha formação. Desde que comecei o doutoramento no programa de Linguística, percebo que uma educação crítica não esteve presente em minha formação desde a educação básica até o mestrado. Vejo que preciso ler bastante sobre o tema para entender como posso, em minhas práticas e em minha formação, desenvolver esse olhar mais crítico e questionador (não simplesmente pela crítica em si, mas pelas aprendizagens significativas que podem fluir de tal posicionamento, tanto para mim quanto para meus alunos).

[...]

Mais uma vez, afirmo que a leitura do texto trouxe diferentes sensações e promoveu reflexões que contribuiram para o meu crescimento como professora e pesquisadora.



Notar, mais uma vez, que o que estava entendendo como necessidade no processo de ensino - uma educação crítica com vistas à autonomia do aluno - não estava sendo desenvolvido em meu fazer pedagógico foi importante para provocar algumas mudanças. Isso porque, como Duboc, entendo que o trabalho educacional, em nossos dias, em qualquer contexto, inclusive o digital, principalmente nas aulas de línguas, precisa estar interessado

No desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83)

Além disso, diante das aulas on-line que vivenciávamos, havia uma grande oportunidade de promover um ensino mais pautado na mobilização, participação, colaboração, criatividade, distribuição e experientiação, como o sugerido nos novos letramentos (DUBOC, 2015; 2011; TAKAKI; SANTANA, 2014). Assim, para mim, como professora que visava a práticas mais próximas das necessidades dos alunos diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica, entender, como apontado por Rojo (2008), que meus alunos estavam reproduzindo, em suas apresentações de seminários on-line, aquilo que, até então, presenciaram em suas aulas de Literatura e outras disciplinas, levou-me a pensar em como me tornar uma professora mais voltada para uma educação centrada na ação do aluno e na produção de conhecimento, do que na transmissão de “verdades” há muito consolidadas que devem ser repensadas de forma crítica e problematizadora.

O constante uso das TDIC em minhas aulas levou-me a entender o que é apresentado por Kalantzis e Cope (2012) sobre as novas bases para os letramentos como sendo visado a partir das novas formas de vida e produção de significados dos sujeitos. Entendi que havia necessidade de trazer para minhas práticas educativas a visão de alunos, como sujeitos da pós-modernidade e de uma sociedade pós-tipográfica (DUBOC, 2011), que estão mais bem adaptados ao tipo de mundo em constante mudança; tornando-se pessoas cada vez mais flexíveis e colaborativas; que têm facilidade em solucionar problemas, pelo menos em suas atuações fora da escola; muito mais informados e capazes de aplicar maneiras divergentes de pensar

e agir. Além disso, na maior parte das vezes, são mais criteriosos neste contexto de maior complexidade e em constante mudança, o que os leva a serem mais propensos a correr riscos inovadores e criativos (KALANTZIS; COPE, 2012).

Perceber, na apresentação dos alunos, o uso das tecnologias digitais como ferramentas que substituíam o quadro e giz, pois eles as usavam apenas para reprodução do conteúdo em *powerpoint*, trouxe muitos questionamentos para mim como professora em processo de autorreflexão-crítica: *qual tem sido o papel das TDIC em minha atuação? Como tenho promovido as aulas no formato on-line? Quais têm sido meus objetivos pedagógicos e eles estão de acordo com as minhas práticas? Como tenho tratado a questão dos novos letramentos?* O reflexo visualizado por mim no espelho desse episódio foi motivador para provocar algumas mudanças em minhas práticas, mesmo que ainda incipientes.

#### **4.1.1 O uso das TDIC em aulas de Redação e Literatura on-line: desafios e alternativas para os novos letramentos**

Desde o início das aulas on-line, minhas ideias sobre novos letramentos foram centrais para a análise de minha ação docente. Tais questões, para mim, como professora de língua materna, em específico, nestes dois últimos anos, como professora de Redação e Literatura, foram essenciais para que eu tentasse, com as minhas práticas, contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos em suas atuações sociais mediadas ou não pelas TDIC. Vale ressaltar que, nesta seção, trago a questão das TDIC nos novos letramentos, apesar de entender que esses letramentos não estejam apenas ligados às tecnologias digitais. As discussões circunscritas às TDIC se farão presentes, em primeiro lugar, porque o uso de dispositivos digitais estava diretamente relacionado ao momento histórico, político e social que vivíamos – isolamento social – no qual as aulas estavam sendo mediadas por essas tecnologias, e as interações escolares estavam sendo aí estabelecidas; e, em segundo lugar, porque entendo ser importante desenvolver na escola os novos letramentos, circunscritos ao digital, visto que uma parte considerável dos alunos têm acesso às TDIC e participam de momentos de

interação social, não apenas na escola, mas principalmente fora dela, por meio de tais artefatos.

Assim, parti para essa viagem pelas minhas práticas e interações em sala de aula tendo consciência de que o momento vivido era de estabelecimento de um diferente paradigma sobre a aquisição de conhecimentos e produção de saberes, pois concordo com Lévy (2010) e outros estudiosos sobre a aprendizagem ser um processo de cooperação. Uma mudança provocada, tanto pelo contexto de aprendizagem em que estávamos inseridos, o virtual/digital, quanto pela filosofia por mim adotada, os letramentos críticos (vale ressaltar que entendo que essa deve ser a filosofia presente em qualquer abordagem de letramentos, por isso, apesar de nem sempre me referir a eles, estarão imbricados em minhas discussões).

Claro que percebo como Braga (2013) que não se pode considerar que o acesso às TDIC e à internet seja uma realidade na vida de todos, pois ainda há uma parte da população que, muitas vezes, fica excluída das interações mediadas por essas tecnologias. Uma exclusão que pôde ser sentida por muitas famílias no período que as escolas estiveram fechadas, no qual as atividades pedagógicas eram ofertadas via internet, por meio das tecnologias digitais. A partir desse contexto, não podíamos deixar de destacar, aqui, que se fazem necessárias a implantação de projetos, de leis regularizadoras e de verbas com o objetivo de garantir que famílias menos favorecidas tenham as mesmas possibilidades de acesso e conexão que as classes mais abastadas. Uma questão política e social que deve sempre estar presente em nossas discussões sobre a escola e a prática de novos letramentos.

Apesar dessas diferenças sociais, muitos de nossos alunos têm suas interações, entretenimentos e outras ações sociais, e mesmo individuais do dia a dia, modificadas pelo avanço tecnológico e penso ser papel da escola promover novos letramentos que contribuam para que, tanto alunos quanto professores (pois, ao ensinar, aprendemos), desenvolvam habilidades, conhecimentos e compreensões que possibilitem “práticas críticas, criativas, criteriosas e seguras ao se envolver com as tecnologias digitais em todas as áreas da vida” (HAGUE; PAYTON, 2010, p19).

Assim, ciente dos desafios, mas também da necessidade ou responsabilidade de trazer para a sala de aula letramentos essenciais às práticas sociais mediadas

pelas tecnologias digitais, passo a refletir sobre minhas experiências com os novos letramentos.

#### 4.1.1.1 Pedras no caminho: alguns desafios para os novos letramentos na escola

Na mesma reunião em que ouvi de um colega algo que me ajudou a repensar minhas práticas para melhorá-las, um palestrante afirmou que algumas habilidades eram requeridas do professor no momento que estávamos vivendo e daí para a frente, referindo-se às aulas medidas pelas tecnologias: criatividade, comunicação, colaboração, resolução de problemas, adaptação e bom relacionamento com a família dos alunos. Essa fala provocou em mim certo incômodo, pois, pelo tom de voz, parecia que ele queria dizer que os que não alcançassem tais habilidades ficariam obsoletos e, talvez, fora deste mercado de trabalho (claro que esta era minha interpretação sobre sua fala). Apesar de entender que são habilidades importantes para práticas de novos letramentos, fiquei me perguntando: *será que essas não são habilidades sempre requeridas e presentes nas atuações de boa parte dos professores que atuam em nossas escolas? Qual representação de professor está presente em afirmações como essa?*

Eu, como professora, desde que me identifico como tal, ali pelos idos de 1992, sempre estive buscando diferentes formas de desenvolver o meu trabalho com o intuito de promover aprendizagens ao maior número de alunos possível (na verdade, meu desejo é atingir a todos) com as interações em sala de aula, tanto em relação ao conteúdo em estudo quanto às brechas que nos são proporcionadas pelo currículo; e, para isso, vejo que sempre tive, de certa forma, a necessidade de criatividade, comunicação, colaboração, resolução de problemas e um relacionamento amigável com a família, portanto não vejo que essas sejam características que nos são cobradas pelas inovações tecnológicas ou por situações de ensino mediadas pelas TDIC que hoje vivemos, mas sim por nosso papel social.

Além disso, a fala do palestrante veio de encontro ao que tenho apontado, neste trabalho, sobre a representação social<sup>27</sup> do professor como único responsável pelo sucesso/fracasso dos processos de ensino/aprendizagem, visto que ele falava como se o sucesso da educação on-line estivesse na mão dos professores (sei que temos um papel importante na condução da educação, mas não somos os únicos envolvidos no processo). O que me causou mal-estar, trazendo-me mais questionamentos, pois fiquei tentando entender *em que medida as outras instâncias envolvidas neste processo: administrativas, governamentais, políticas públicas etc. são responsabilizadas? Sobre nós foi colocada a responsabilidade de trabalhar o ensino por meio das TDIC e de forma inovadora, mas quando nos foi proporcionada a formação para tal atuação?*

Nesse aspecto, como professora e pesquisadora, que preza pelos novos letramentos e que não está aqui para trazer respostas, mas, sim, provocar reflexões e questionar as verdades instituídas em relação ao trabalho e à formação do professor, sinto a necessidade de fazer aqui um adendo em relação às políticas públicas sobre a condução do ensino em nosso país, principalmente a que foi recentemente instituída: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque minhas preocupações sobre a inserção das TDIC na escola começaram quando, ao entrar em contato com a BNCC, participando como consultora na produção de documentos locais sobre o ensino em um município do Espírito Santo, que a utilizava em sua elaboração, mesmo antes de ela ser concluída e promulgada, fiquei deslumbrada (uma visão ingênua de uma professora em processo de formação) com a importância que esse documento dava aos trabalhos com as TDIC na escola.

Entretanto, neste processo formativo reflexivo e crítico, a partir de meus contatos com professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES e das leituras que vinha fazendo para a produção da tese, deparei-me com muitos textos que abriram meus olhos para questões que não me eram claras em relação a este e outros documentos. Passei a perceber que em sua redação havia discursos que nos levam a ver as questões sobre o uso das tecnologias como algo

---

<sup>27</sup> Uso o termo representação social, com base em Moscovici (1978, p. 26), entendendo-o como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

naturalizado quando, na verdade, faz-se necessário, também, pensar e refletir sobre os papéis e espaços que damos a esses dispositivos em nossas vidas (FERRAZ, 2018).

Discursos que nos fazem entender a necessidade de incluir as TDIC em nossas aulas como se tivéssemos os subsídios tanto estruturais como formativos para essa atuação (CANI, 2019); que faz parecer que os discursos sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino estejam apenas atrelados à preocupação com os usos desses dispositivos nas práticas sociais dos alunos e não tenham nenhuma relação com discursos privatistas e neoconservadores (SOUZA, 2019).

Apesar dos questionamentos sobre as aulas on-line que estavam sendo ofertadas naquele momento, ciente de meu papel como docente que deve promover uma educação mais crítica e colaborativa, começo o segundo semestre letivo de 2020 imbuída (como sempre) do desejo de ser melhor professora, fazendo uso das tecnologias digitais, já que eram imprescindíveis para as aulas on-line, com mais criticidade e interatividade, visando aos novos letramentos. O objetivo era promover aulas que não tivessem as tecnologias apenas como ferramentas, conforme tem sido comum em nossas escolas, de acordo com Mattos (2019) e minhas experiências, mas como uma oportunidade de desenvolver a autonomia dos alunos para atuarem de forma crítica e consciente em suas interações sociais mediadas por essas tecnologias.

Nesse processo, algumas dificuldades foram sendo enfrentadas e, sempre que me vejo em momentos de dificuldades, gosto de refletir sobre as palavras de Drummond (1930), que me fazem lembrar que, por vezes, teremos pedras em nossos caminhos, mas que é possível transpô-las ou contorná-las. Para externar meus sentimentos em relação aos desafios enfrentados no processo das aulas on-line, decidi trazer a poesia do autor e uma imagem (começo a entender como a linguagem imagética pode auxiliar na produção de sentidos):

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra

tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Figura 20 – Pedra no meio do caminho



Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/meio-caminho-tinha-uma-pedra/>

Lendo o poema e contemplando a figura acima (Figura 20), vejo como esses textos revelam muitos dos sentimentos que se fizeram presentes em mim, atuando como professora, naqueles momentos de aulas on-line...

A primeira situação a que chamo a atenção sobre os desafios enfrentados é a falta de oportunidades iguais para os alunos em aulas ofertadas nessa modalidade, tendo as tecnologias digitais como ambiente de aprendizagem. Nos últimos 14 meses, pude compreender na prática o que é destacado por Ferraz (2018, p. 71) no que se refere à inserção das TDIC na escola, pois os questionamentos por ele trazidos: “as tecnologias estão disponíveis para todos? Quem é excluído/incluído?”, foram ouvidas fortemente em minha prática docente. Situações e questionamentos que vêm sendo produzidos há tempos, visto que Braga (2013) já apontava que, apesar de o acesso à internet e a computadores e/ou a smartphones tenha se popularizado, esse acesso ainda não se generalizou para uma boa parte da população. Problema que também é destacado por Souza e Bezerra (2021) ao apontarem como um dos grandes desafios do atendimento remoto, em tempos de isolamento, ser a impossibilidade de acesso à internet e, acrescento, a dispositivos digitais para participar das atividades síncronas ofertadas.

Destaco essa pedra no caminho como uma das primeiras dificuldades enfrentadas, porque percebia, em minha prática, que alguns alunos ficavam cerceados do direito a participar de todas as ações pedagógicas, em específico das

discussões promovidas na sala de aula on-line de forma síncrona e que poderiam fazer toda a diferença no desenvolvimento/construção de um saber. Isso me chama a atenção porque entendo que essa poderia ser uma forma de estarmos promovendo a manutenção da discrepância social existente no país, na medida em que, geralmente, os que estavam sendo excluídos de tais interações eram os que possuíam uma situação financeira menos privilegiada ou os que residiam em zonas rurais. Incomodava-me ainda mais tal situação, por entender que se essas dificuldades estavam sendo enfrentadas por alunos da escola privada em que lecionava, imagine pelos discentes de escolas públicas nas periferias, com menor poder aquisitivo.

Por isso, concordo com Oliveira, Araújo e Accioly (2021, p. 273) quando afirmam que “adotar atividades síncronas (deveria) partir do princípio de que todos os estudantes possuem equipamento e tecnologia necessários para este fim”, mas na prática, vejo não ter sido essa a base para tal medida, fazendo com que muitos ficassem à margem. Um problema que não precisaria ter acontecido, visto que o Projeto de Resolução do Parecer CNE/CP Nº: 19/2020, em seu artigo 22, inciso IV, orienta que as atividades síncronas sejam realizadas de acordo com a disponibilidade tecnológica.

Não havendo a disponibilidade em todos os lares de artefatos tecnológicos para que as oportunidades fossem iguais para todos, as atividades síncronas deveriam ter sido evitadas mas, como afirmei no início de nossa trajetória sobre as pedras do caminho, algumas, como essa, pareciam ser intransponíveis; mas, acredito ser nosso papel, como agentes de letramentos, promover discussões sobre tais assuntos na busca por alternativas que atendam a todos de forma igualitária. Penso ser esse um tema que deveria ser provocado em nossas aulas on-line e programas de formação de professores para que outros fossem incomodados com a situação posta mais uma vez: exclusão das minorias, no caso, os de menor poder aquisitivo ou habitantes de periferias e zonas rurais em que o acesso à internet é precário.

Além do problema apresentado acima, outra pedra no caminho para as práticas de novos letramentos na escola, por meio das TDIC, era a minha formação para uso das tecnologias, tanto em sua dimensão operacional, quanto cultural e



crítica (FERRAZ, 2014). Por mais que tentasse modificar minhas práticas, percebia que, muitas vezes, faltava-me iniciar o processo de produção de conhecimentos sobre tais ferramentas, desde a primeira ação apontada por Cani (2019): a exploração. Duas questões prejudicavam o cumprimento dessa etapa: falta de tempo e de conhecimento em línguas estrangeiras, principalmente o inglês.

Em relação ao tempo, vale ressaltar que, para atuar no ensino remoto, ele era consumido em boa parte na busca por alternativas de aulas mais dinâmicas na tentativa de não me sentir em um monólogo nas aulas síncronas. Além disso, depois de passar horas na frente do computador dando aulas na semana síncrona, não conseguia mais ficar em frente à tela para explorar aplicativos, ferramentas etc.; na semana assíncrona, precisava dedicar-me por muito tempo ao processo de planejamentos de aulas e outras tarefas pertinentes ao papel do professor. A verdade é que aquele processo era muito cansativo, ao final do dia estava exausta, estressada, e minha vontade era apenas deitar e descansar para no outro dia, começar tudo novamente, fazendo aquilo que sabia: dar aula expositiva, que dizia ser dialogada.

O outro dificultador está relacionado à língua em que boa parte de jogos, de aplicativos etc. são oferecidos: geralmente, em inglês. Para mim, por exemplo, o tempo necessário para entender um aplicativo todo descrito e orientado nesta língua fazia com que menos chance eu tivesse de diversificar o uso nas aulas. Esclareço que sei de aplicativos e ferramentas que auxiliam na tradução desses textos e que, portanto, possibilitam o conhecimento sobre eles para aqueles que não têm proficiência em línguas estrangeiras, mas o tempo necessário para o processo de tradução esbarra no primeiro ponto apresentado como prejudicial à exploração: o tempo. O que dificulta que alguns conheçam e coloquem em prática o que é apontado por Ribeiro (2018), para se usar as TDIC na escola: ~~vontade de~~ aprender, usar, relacionar, experimentar e avaliar (a palavra foi por mim traçada para deixar claro que, boa parte das vezes, não falta aos professores a vontade, mas as condições mínimas para aprender a usar as ferramentas, dentre elas o tempo).

Apesar disso, uno-me a Oliveira, Araújo e Accioly (2021, p. 273) para afirmar que “na intenção de manter o compromisso com o ensino”, nós, professores, apesar de, às vezes, relutantes ante algumas dificuldades frente ao uso da tecnologia

digital, passamos a fazer uso dela em prol da educação, mesmo não tendo sido formados para isso. Nessa perspectiva, a partir de minha prática pedagógica, por meio de alguns aplicativos e ferramentas disponíveis nas plataformas de ensino que eram usadas na escola em que lecionava e outras que encontrei na internet, a partir de minhas buscas pessoais ou de indicações de colegas, começo a vislumbrar alguns avanços em minha formação crítica para a promoção dos novos letramentos nas práticas pedagógicas com os alunos.

#### 4.1.1.2 Alternativas para mudança na prática e na identidade como professora de língua materna: necessidades e possibilidades de novos letramentos

Desde o início desta tese, venho defendendo que a promoção de novos letramentos é uma prática que deve permear o ensino de línguas na escola, em específico aqui, a língua materna. Não imaginava, entretanto, que ainda no processo de formação como doutora em Linguística iria me defrontar com as minhas teorias na prática e perceber o quando tais teorias precisariam se fazer presentes em minha atuação como professora.

No ano de 2019, seis meses depois de ingressar no doutorado, surgiu a oportunidade de colocar minhas teorias em prática (assim eu acreditava na época), para só então ser capaz de formar professores, uma das etapas do meu projeto de pesquisa inicial. Então, assumi as aulas de Redação e Literatura em uma escola da rede particular de ensino no município de Colatina/ES, cidade em que moro. Nesse processo, fui aos poucos percebendo que a morosidade para a inserção das TDIC no ensino não estava atrelada apenas à falta de formação dos professores para fazer uso dessas ferramentas tecnológicas, mas também a questões ligadas à infraestrutura tecnológica da escola: internet que não coopera para as navegações por textos on-line, aplicativos e ferramentas que podem contribuir para novos letramentos e falta de artefatos disponíveis a todos, como apontado em nossas reflexões sobre as pedras no caminho, apesar de estar falando de um lugar privilegiado, pois trata-se de uma escola da rede privada.

Mas, pelo menos nesta escola em que trabalhava, com a chegada da pandemia e a necessidade de aulas remotas, a questão da internet foi sanada com o

aumento na potência da internet (na medida do possível, pois sabemos as condições de oferta de conexões precárias em boa parte de nosso país) e a disponibilização de televisores interativos em todas as salas e/ou vídeo projetores, como dito, anteriormente, neste episódio falo de um lugar privilegiado economicamente. No entanto, a melhoria da internet da escola não foi suficiente, visto que os alunos precisavam dessa ferramenta em seus lares para terem 100% de participação nas aulas síncronas (problema apresentado na subseção anterior).

Em detrimento disso, as circunstâncias levavam a inserir as TDIC em minhas práticas para garantir a continuidade das aulas de forma remota (medida cabível de críticas, mas que não é objetivo desta pesquisa discutir), esbarrando em algumas dificuldades, entre elas, o meu (des)preparo para lidar com a digitalidade. Destaquei no parágrafo anterior, que não era apenas essa a dificuldade, mas que também estava presente e é sobre ela que me delongo neste texto sobre formação de professores, pois, a mim, era exatamente isto que faltava: habilidades em desenvolver conhecimentos que favorecessem o uso desses dispositivos nos processos de ensino/aprendizagem (numa perspectiva dialógica), tais como: selecionar, organizar, utilizar, fornecer, criar, compartilhar, gerenciar e orquestrar as práticas de letramentos e avaliação por meio deles, na visão apresentada por Duboc (2015) e isso começava desde sua dimensão operacional.

Pela leitura de alguns estudiosos sobre o tema, passei a entender que, em relação ao professor, apropriar-se das tecnologias digitais, em especial de ferramentas da *Web* e da *internet*, deve ser entendida como capacidade de identificar as possibilidades existentes para fazer uso desses recursos em sala de aula com vistas a novos letramentos; o que implica em reconhecer que o digital requer novas estratégias de leitura, escrita e interação, por meio da tela, fazendo-se necessário “um (novo) professor: pesquisador, protagonista, líder e formador de lideranças” (COSCARELLI, 2016; GUIMARÃES; KRESCH, 2015). E foi na busca por me tornar essa “nova” professora que entendi que cursos de formação de professores, tanto iniciais quanto continuados, precisam ancorar-se no que é destacado por Vetromille-Castro e Ferreira (2016) ao afirmarem que

mais do que preparar professores para uma atuação profissional sólida, um curso de licenciatura [ou de formação continuada] cujo projeto político-

pedagógico se proponha a refletir sobre o papel das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de maneira tão abrangente como é o conceito de *bildung*<sup>28</sup> digital está cumprindo seu compromisso social, uma vez que traz para o espaço de formação aquilo que acontece efervescientemente fora dele. (VETROMILLE-CASTRO; FERREIRA, 2016, p. 169/170 – acréscimo entre colchetes feito por mim)

Nessa perspectiva de minha formação como processo é que, nesta subseção, discuto os avanços de meus letramentos e identificação como professora agente de letramentos, para a promoção de novos letramentos, em tempos de isolamento social e atuação como professora em aulas remotas, mediadas pelas TDIC. Antes, porém, não poderia deixar de esclarecer que discutir sobre minha formação como professora não implica ignorar que quase todas as iniciativas que aqui serão analisadas foram individuais e que não se pode pensar a formação docente apenas sob essa perspectiva.

Como Cani (2019, p. 48), faço questão de destacar que a formação docente precisa ser uma ação inserida nas políticas públicas relacionadas à educação, “à jornada de trabalho e à construção de uma escola de qualidade numa tentativa de superar os desafios dos avanços tecnológicos”. E, no que diz respeito à formação docente, conforme Razo, Calazes e Kalman (apud CANI, 2019, p. 48 – grifo e acréscimo nosso) precisa-se “criar o **tempo**, o **espaço** e as **condições** para os professores **refletirem [analiticamente]** sobre o que fazem na sala de aula e as suas relações com os alunos”, bem como dar **condições mínimas de trabalho** para que se possa pensar em mudanças de práticas. O doutoramento tem sido, para mim, uma oportunidade de alcançar e experimentar esse tempo, esse espaço e as condições para refletir sobre minhas práticas, mas faz-se importante destacar que nunca antes havia tido tais possibilidades em meu percurso formativo, seja ele inicial ou continuado.

Para discutir sobre a minha formação para os novos letramentos, analisarei as etapas trazidas por Cani:

---

<sup>28</sup> Utilizamos *bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. (BERMAN, 1984 apud SUAREZ, 2005)

a) A **exploração** que se refere aos contatos com experiências digitais de outros professores; a identificação de situações vivenciadas de forma pessoal pelos alunos para possibilidades pedagógicas; e experimentação de sites, portais e recursos tecnológicos que permitam um trabalho educacional;

b) A **instrução** que inclui a participação em cursos de formação; leitura de livros, revistas, artigos em periódicos e outros materiais que discutem o uso das TDIC na educação; e acesso a tutoriais de ferramentas, portais e sites educacionais;

c) A **integração** relacionada ao compartilhamento de experiências pedagógicas com as TDIC em sala de aula com outros colegas; participação em comunidades de práticas; publicação de práticas pedagógicas bem-sucedidas em blogs, sites, redes sociais e ou material digital (CANI, 2019, p. 174 – grifos nosso).

Isso porque as percebo como estando presentes em meu processo formativo para uso de tecnologias digitais na escola e porque entendo estarem de acordo com as novas ontologias e epistemologias que provocaram a necessidade de novos letramentos. Assim, em meu processo formativo para uso das tecnologias em aulas remotas, na pandemia da COVID-19, as etapas de exploração, instrução e integração foram sendo moldadas para que pudesse hoje ter novas formas de pensar e agir em meio às diferentes possibilidades de novos letramentos trazidas pelas tecnologias digitais e, também, presentes nos processos de letramentos pelo impresso.

A exploração que se refere aos contatos com experiências digitais de outros professores será um tema para o qual reservei uma subseção deste capítulo, mas posso desde já afirmar, ao analisar minhas vivências, que foram muitos os avanços percebidos em minha identificação como professora, pois, nos meses em que estar em aulas on-line, por meio das tecnologias, foi uma exigência, pelo menos na escola em que lecionava, a troca de conhecimentos foi se configurando como uma das poucas oportunidades de conhecer e aprender sobre o uso de ferramentas e aplicativos para o desenvolvimento de práticas de novos letramentos. Apesar disso, a princípio, percebia poucas **transformações** em minhas práticas, que foram, no entanto, se solidificando para tornar-me a professora que sou hoje, mas que ainda não se pode dizer formada, pois como já apontado em outros momentos desta tese, vejo a formação como processo sempre em andamento.

As primeiras práticas de novos letramentos, em minha atuação por meio das TDIC, foram provocadas num processo de imposição, pois a escola em que

lecionava, havia instituído que as aulas seriam organizadas uma semana de forma assíncrona, por meio de uma ferramenta chamada E-class, produzida especificamente para a rede de ensino em que trabalhava; e uma semana síncrona, por meio do *Zoom Meetings*, ferramenta de videoconferências disponível na internet. Os primeiros 4 meses (março a junho de 2020), neste formato, foram muito estressantes para mim, não conseguia sentir-me capaz de trabalhar de forma remota em que as relações se davam de forma fria e em que, muitas vezes, sentia como se estivesse falando sozinha. Foram momentos de muita angústia.

Apesar disso, precisava estudar e me preparar para uma atuação mais crítica, fazendo-me perceber o que é afirmado por Lemke (2010, p. 461) sobre “novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais” possibilitarem (exigirem) novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, colocando em conflito tais conhecimentos e pressupostos, que vão se configurando, com os paradigmas mais antigos, em que minhas ações se apoiavam e com os quais estava acostumada. Os primeiros quatro meses de atuação, neste contexto de isolamento e aulas remotas, levaram-me a sentir cada vez mais a necessidade de **transformação** para novas práticas. Assim, começo minha exploração, instrução e integração em diferentes mídias e ferramentas que me permitissem novas práticas, novos letramentos, numa perspectiva mais compartilhada, colaborativa, distributiva e baseada em experiências e autonomia.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é vislumbrar no espelho, neste estudo autoetnográfico, as competências, estratégias e habilidades (DUBOC, 2015) ativadas, por mim, nas práticas de novos letramentos que foram se configurando nos processos de ensino mediados pelas TDIC, no período de agosto de 2020 a junho de 2021, na escola em que atuava como professora de Redação e Literatura. Antes de entrarmos em nossas discussões sobre as práticas, vale ressaltar o que aqui está sendo entendido como competências, estratégias e habilidades.

O termo competências será trabalhado, neste capítulo, no plural para indicar diferentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estarão sendo mobilizados (BRASIL, 2018), nos processos de produção de conhecimentos possibilitados nas práticas de novos letramentos durante aulas on-line e presencial. Em um documento preliminar, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), são

traçadas 10 competências que o profissional docente, segundo os redatores, precisa desenvolver para uma atuação que prime pela formação dos alunos com os mesmos princípios. São elas:

Quadro 3 – Competências necessárias aos professores

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo dos outros e do planeta
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos alunos
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagens e
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: MEC, 2018, p. 52

Vale lembrar que são competências listadas para atender ao ensino prescrito na BNCC, tendo sido aqui apresentadas para dar um norte à análise dos eventos de letramentos e por percebermos que, apesar da necessidade de uma análise crítica sobre elas, suas bases trazem uma perspectiva mais próxima das ontologias e epistemologias dos novos letramentos, entendidas aqui como as novas formas de ser e conhecer na sociedade pós-moderna, pós-tipográfica. Importante esclarecer

também que não analisarei minuciosamente cada evento, buscando apontar como cada uma dessas competências foram mobilizadas, mas que elas estarão presentes nas discussões de acordo com os sentimentos e as emoções causadas na pesquisadora ao visualizar e refletir sobre a cena.

Além de competências que são desenvolvidas na produção de conhecimentos da professora, algumas estratégias vão sendo selecionadas, por mim, para atingir as práticas de novos letramentos almejadas. Assim, entendendo o termo estratégia como “meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa”<sup>29</sup>, busco perceber quais estratégias ativo, em minhas práticas pedagógicas, tanto em contextos digitais quanto presenciais. Isso porque concordo com Nascimento e Santos (2020) e Duboc (2011) sobre os novos letramentos não estarem necessariamente ligados às TDIC, mas sim sempre relacionados às práticas contemporâneas de leitura e produção de textos, sob novos paradigmas; falo mais dos novos letramentos mediados pelas tecnologias digitais devido ao contexto de aula que estava vivendo (aulas remotas) e devido às possibilidades de uso de diferentes linguagens e modos de produzir sentidos propiciados por elas.

Assim, coloco como algumas das possíveis estratégias a serem ativadas no processo de minha formação para a promoção de novos letramentos: inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar, interpretar, administrar, selecionar, compartilhar, criar, navegar, criticar, problematizar, colaborar, distribuir e outras que me permitiram produzir conhecimentos durante as interações mediadas pelas TDIC e fora delas (ZACHARIAS, 2016; DUDNEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; COSCARELLI, 2016; MONTE MÓR, 2013; 2015; 2017; FERRAZ, 2014; 2015; 2018a; 2019; DUBOC, 2011; 2015). Tais estratégias não serão analisadas, visando a descrições densas, mas apenas olharei as práticas de novos letramentos presentes nas cenas destacadas nesta pesquisa, apresentando minhas análises de como algumas dessas estratégias precisaram ser ativadas para se obter os resultados aqui refletidos e refratados.

No que se refere às habilidades, entendo, como Kalantzis e Cope (2012), que os novos letramentos foram pensados e trazidos à discussão pelas mudanças

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estrategia/>. Acesso em 31 out. 2021.



ontológicas do sujeito aluno e, conseqüentemente, a necessidade de uma mudança do sujeito professor. Os autores apresentam a seguinte tabela para descrever tais mudanças:

Quadro 4 – Novas ontologias circunscritas aos novos letramentos

<b>Novos Alunos</b>	<b>Novos Professores</b>
Pesquisa informações, usando várias fontes e mídias.	Trabalha a aprendizagem como conhecimento ativo marcado.
Analisa ideias de várias perspectivas.	Cria ambientes de aprendizagem em vez de apenas fornecer conteúdos.
Trabalha em grupo e cria um conhecimento colaborativo	Fornece oportunidades de aprendizado para usar as novas mídias.
Enfrenta questões difíceis e resolve problemas.	Usa novas mídias para aprender e acessar os alunos a esses projetos a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assume a responsabilidade por seu aprendizado.	São capazes de “soltar” à medida que os alunos assumem mais responsabilidade por seu aprendizado.
Continua seu aprendizado independentemente, além da aula e da sala de aula.	Oferece uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalha em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que nutre a inteligência coletiva.	Colabora com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Autoavalia criticamente seu próprio pensamento e aprendizado.	Avalia continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagens mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 29 – tradução nossa)<sup>30</sup>

Neste contexto, vemos que os sujeitos estão cada vez mais engajados em suas práticas de interação, dentro e fora da escola, e desenvolvem habilidades que lhes permitem sentirem-se à vontade para aprender por meio de suas experiências (dando lugar à tentativa e ao erro), tornarem-se agentes de sua aprendizagem (MONTE MÓR, 2017), produzirem conhecimentos de forma colaborativa e compartilhada (DUBOC, 2011; 2015; TAKAKI; SANTANA, 2014; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), lidarem com questões e conceitos que envolvam saber, opinar, criticar e justificar as construções de significados, a partir de um texto, de acordo com as demandas exigidas nos eventos de letramentos dos quais participam (TAKAKI; SANTANA, 2014; MATTOS, 2011).

<sup>30</sup> O quadro na língua de publicação, decidi colocar como anexo III, deste documento, em virtude de sua extensão.

Portanto, afiliando-me à Duboc, com base em Burke e Hammentt (2009) e Kalantzis et al (2003), coloco como algumas das habilidades a serem observadas nas interações que serão analisadas abaixo: “distribuir conhecimento via diferentes mídias ou modos representacionais, manipular, criar e remixar textos de diferentes mídias; trabalhar de forma colaborativa; posicionar-se criticamente diante de textos; interpretar visões de mundo em diferentes tipos de textos” (DUBOC, 2011, p. 20/21). Entendo serem essas habilidades que contribuem para a produção de conhecimentos e engajamento da professora, como também dos alunos, para a práticas de novos letramentos.

## 4.2 EM CADA CENA, INTERAÇÕES QUE SE INTERCONECTAM NA CONFIGURAÇÃO DE NOVOS LETRAMENTOS

Nesta seção, o objetivo é colocar em evidência as cenas que vejo refletidas e refratadas no espelho quando contemplo o chão da sala de aula de minhas atuações como professora de Redação e Literatura. Claro que muitos momentos poderiam ter sido apresentados neste espaço, mas, em virtude de questões relacionadas ao tamanho do texto (para não ficar enfadonho e repetitivo) e ao meu percurso de auto-heteroecoformação e identificação como professora promotora de novos letramentos (durante as aulas remotas e as presenciais, depois desta experiência – agosto/2020 a junho/2021), apresento aqui cenas que se destacaram em minha contemplação desse período, por me tocarem no sentido de entender como fui me formando e contribuindo para práticas de novos letramentos em minhas aulas, mesmo que, no momento, não tivesse consciência disso.

### **4.2.1 Ontologias e epistemologias dos novos letramentos: mudanças na forma de ser aluno e ser professora e nas práticas de produção de conhecimento**

*“Aula é um permanente diálogo!”*

Bortone

Ao me deparar com essa frase no estudo da pesquisadora Márcia Elizabeth Bortone (BORTONE, 2012, p. 194), senti um grande incômodo, não porque discordasse dela, mas por ter tido a sensação de que essa não tinha sido a base de minhas aulas até então (apesar de sempre ter tido esse discurso). Fiquei refletindo sobre tudo o que vinha fazendo, tanto antes da pandemia, nas aulas presenciais, quanto nas aulas remotas e percebi que minhas práticas não condiziam com essa afirmativa que, para mim, fazia todo sentido. Mas a leitura deste texto foi importante para eu compreender e perceber a necessidade de uma transformação, para que minhas aulas passassem a ter a perspectiva dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), em um processo interativo que se mantivesse pelo compartilhamento de ideias, levando os alunos a “se tornarem partícipes de seu próprio aprendizado, aprendendo a pensar em lugar de apenas aprenderem a decorar conteúdos” (BORTONE, 2012, p. 195).

Com este objetivo em mente, tornar minhas aulas um processo dialógico, comecei meu processo de *exploração* e *instrução* de diferentes mídias, sites, portais e recursos tecnológicos etc. que me auxiliassem no planejamento de aulas mais interativas em que o conhecimento fosse produzido de forma colaborativa. Como as aulas no segundo semestre de 2020, estavam organizadas uma semana de forma assíncrona e outra semana de forma síncrona, decidi que provocaria mudanças nas formas de aprender dos alunos, na verdade, tentava trazer para a sala de aula aquilo que já praticavam fora dela: uma produção de conhecimento mais autônoma e responsável. O objetivo era que, na semana assíncrona, eles assistissem a vídeos e animações, lessem textos de diversos gêneros, pesquisassem sobre o tema em estudo; e, na semana síncrona, trabalharíamos esse conteúdo não para “transmitir”<sup>31</sup> conhecimentos (visto que já o haviam produzido na semana anterior), mas para construir outros ou ampliar os que começaram a desenvolver em seus estudos autônomos.

Não foram mudanças rápidas e, até hoje, acredito que não tenham sido totalmente integradas e estabelecidas em minhas práticas como professora de

---

<sup>31</sup> Tenho usado o termo sempre entre aspas para destacar que, desde o início de meus estudos neste processo de doutoramento e escrita da tese, as crenças na possibilidade de transmissão de conhecimentos já não são vistas por mim como possíveis, visto que entendo que o conhecimento é “subjetivo, instável, imprevisível, heterogêneo e múltiplo” (DUBOC, 2011, p. 12).

língua materna. Como em toda nova prática, esbarrei em algumas situações que dificultavam essa nova atuação: tempo gasto na busca por essas ferramentas de aprendizagem<sup>32</sup>; a velha professora que sempre voltava e se via tentando “transmitir” conhecimentos; alunos que não realizavam os estudos autônomos e que dificultavam uma interação dialógica. Percebo que, na verdade, tinha medo de que os conhecimentos não fossem produzidos, por estes que não estudaram/fizeram as atividades propostas, caso as discussões ficassem circunscritas apenas àqueles que fizeram sua parte na semana anterior, pensamento que, hoje, entendo ser fruto de cobranças sobre métodos avaliativos vinculados aos paradigmas modernos de conhecimento, de cunho positivista, como sendo objetivo, estável, previsível, homogêneo e uno (DUBOC, 2011; 2015; FERRAZ, 2019). Pois, com certeza, as discussões promovidas em sala seriam uma grande oportunidade de tais alunos construírem seus conhecimentos.

Mesmo diante dos problemas, fui conduzindo as aulas nessa perspectiva. Em alguns momentos as interações eram bem proveitosas e colaborativas, mas em outras sentia a necessidade de voltar às velhas práticas, mesmo tendo dúvidas sobre elas, pois mudar é cansativo.

Apesar disso, apresento, nos próximos parágrafos, discussões sobre algumas dessas aulas e como percebi a ativação de competências, estratégias e/ou habilidades, tanto por parte dos alunos quanto minhas nesse processo (apesar de o foco ser a minha formação, decidi, quando achar necessário, analisar as interações dos alunos também, por terem sido fruto de minha busca por novas formas de ser professora e/ou por contribuírem para a minha formação docente). Como já sinalizei anteriormente, as três categorias de análise por mim escolhidas na condução das viagens sobre as cenas de minha atuação: competências, estratégias e habilidades, com base em Duboc (2015), não estarão sendo aqui tratadas como indispensáveis às discussões, mas como possibilidades, de acordo com as sensações e os sentimentos em mim provocados ao analisar tais eventos.

Analisando reflexivamente minhas aulas, tanto por meio de meu planejamento quanto das interações via zoom gravadas, escolhi para esta subseção quatro aulas

---

<sup>32</sup> Já apresentei, no capítulo anterior, como o fator tempo é dificultador de muitas mudanças na prática, mas deixo claro que não as tornam impossíveis.

de Redação que foram aplicadas no terceiro ano do Ensino Médio, nos dias 11 e 13/08, de forma assíncrona, e nos dias 18 e 19/08, de forma síncrona. As aulas foram escolhidas dentre muitas outras porque foi meu primeiro momento de virada paradigmática e que requereu de mim habilidades de produção de vídeo, coisa que nunca havia feito antes, causando-me muita insegurança, tanto em relação ao conteúdo do vídeo quanto às técnicas de gravação. Foi tão difícil para mim que, agora, ao analisar e perceber as sensações em mim provocadas, fez-me entender como os novos letramentos são importantes, tanto na formação dos alunos quanto do professor. Lembro-me de que, depois dessa experiência, as orientações foram sempre apresentadas de forma escrita, algo que mudaria depois desta pesquisa, insistindo na produção de tais vídeos.

Outra razão para escolha dessas aulas está no fato de girarem em torno de Redação do Enem, um problema que já discuti anteriormente, mas que se fazia presente em quase todas as minhas aulas de Redação no Ensino Médio. Hoje, analisando minhas práticas, sinto-me indignada por ter permitido ser dominada pelos objetivos capitalistas da escola, dando ênfase mais ao treinamento para a avaliação em larga escala do que à formação crítica de meus alunos. Fico refletindo e tentando entender por que não promovi mais eventos de letramentos que possibilitassem a eles terem mais criticidade e autonomia em suas atuações sociais. Ao escrever esta tese, fica em minha mente o desejo de retornar àquela escola e fazer diferente, mas no momento isso não é possível, então, fica a esperança de que a formação possibilitada por essa escrita autoetnográfica, no doutoramento, contribua para novas formas de agir em minhas atuações docente. Deixemos para trás esse trecho nostálgico e vamos às aulas escolhidas!

A primeira semana consistia em publicar, na ferramenta E-class, minhas orientações para estudos autônomos, mais no sentido de serem sem a minha mediação presencial do que de serem escolhas feitas pelos alunos. Mas a visão de um sujeito que “analisa ideias de várias perspectivas, que assume a responsabilidade por seu aprendizado e que continua sua aprendizagem independente da sala de aula” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 29) permeava minhas escolhas e orientações para o ensino naquela semana em que não teriam a minha presença física, ou seja, esperava que tais habilidades fossem ativadas por eles. A

tabela abaixo é o planejamento que foi encaminhado ao coordenador pedagógico para, depois de aprovado, ser publicado na ferramenta:

Quadro 5 – Planejamento aula de Redação do 3º ano Ensino Médio

Atividade dos dias 12 e 13 de agosto de 2020 – 3º ano do EM			
VIDEO AULA	Vídeo Aula	<b>Conteúdo</b> Texto dissertativo-argumentativo	<b>Link:</b> <a href="https://drive.google.com/file/d/12LjELtoqERLz6T8IKVew3M1JIXbE466L/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/12LjELtoqERLz6T8IKVew3M1JIXbE466L/view?usp=sharing</a> (Orientações para as aulas da semana – Profa. Isabel Basoni) <a href="https://app.imaginie.com/accounts/login/">https://app.imaginie.com/accounts/login/</a>
		Aula #03 – Conteúdo   Características gerais da Redação ENEM – Parte 02 (11.08) Aula #04 – Conteúdo   Análise da Redação do Enem 2018 (12.08)	
Aula Complementar	Vídeo Aula para Revisão	<b>Conteúdo</b> Repertório sociocultural	<b>Link</b> <a href="https://app.imaginie.com/accounts/login/">https://app.imaginie.com/accounts/login/</a>
		Aula #03 – Tema   A questão indígena no Brasil contemporâneo (11.08) Aula #04 – Tema   A mobilidade urbana no Brasil (12.08)	
Atividade Avaliativa (AV)	<b>CPB PROVA/ LIVRO DIDÁTICO/ OUTROS</b>		
	<b>Início:</b>		<b>Término</b>
	11.08.2020	Produção de texto no site da Imaginie sobre o tema: Os desafios do envelhecimento na sociedade brasileira	7.08.2020

Fonte: Acervo da pesquisadora

Alguns pontos merecem um olhar mais atento, reflexivo e crítico para o espelho que reflete e refrata essas quatro aulas. Primeiramente, quero me ater ao planejamento para as duas primeiras aulas ofertadas na semana assíncrona (tabela 4). O planejamento está baseado em assistir a vídeos, em sua maioria elaborados por outros que não a professora e, pior que isso, presentes em um site de ensino e correção de redações que visa mais ao lucro do que à aprendizagem e que tem uma visão de conhecimento ainda presente nos moldes do paradigma moderno. Mais uma vez tenho aquela sensação de que os resultados do Enem e, automaticamente, a propaganda da escola são mais importantes do que a formação do aluno. Mas, como já citado em outros momentos, as brechas do currículo estão aí disponíveis e são as atitudes curriculares dos professores que farão a diferença (DUBOC, 2012).

Portanto, apesar dessa questão gritante sobre o treinamento dos alunos, que me incomoda sobremaneira, percebo que tentei, neste processo, tornar a aula mais dialógica e pessoal, ao oferecer um vídeo gravado por mim, uma preocupação em estar mais próxima deles, visto que o formato de aula ainda era uma novidade tanto

para eles quanto para mim. Além disso, minhas falas remetiam a nossas conversas em sala sobre a estrutura do texto e a importância de se ter conhecimentos a respeito de diferentes temas sociais sobre os quais eles precisariam se posicionar nas produções que realizavam. Apesar de ser ainda uma intervenção tênue diante do todo, sempre tentava provocar discussões sobre temas relacionados a esses problemas sociais e, muitas vezes, provocar questionamentos sobre “verdades” até ali consolidadas. Claro que os discursos sobre a importância da nota 1000 na Redação no Enem também estão presentes, mas esse era o papel que devia assumir naquela escola e naquele contexto e, também, são frutos do conhecimento que tinha até então (acredito que, hoje, com as transformações de minha visão sobre sujeito, linguagens e produção de conhecimento, as práticas seriam outras, mais ousadas e provocativas).

Vejo que este processo de ensino provocado pela pandemia foi essencial para entender, como profissional da educação, como os alunos podem ser autores de seus próprios caminhos na produção do conhecimento e a importância da promoção de novos letramentos. Apesar das questões reducionistas que percebo nas aulas, as interações mediadas pelas TDIC e a necessidade de me reinventar a cada dia, para dar conta do que a mim se apresentava, levaram-me, automaticamente, a desenvolver novos letramentos, tanto em minhas atuações, ou seja, tornar-me uma nova professora, nos moldes apontados por Kalantzis e Cope (2012 – Tabela 3); quanto nas propostas de produção de conhecimentos enviados e trabalhados com os alunos, vistos também sob nova perspectiva como sujeitos de sua aprendizagem. Chama minha atenção, ao analisar meu planejamento para essas aulas e lembrar os momentos vividos à época, a autonomia dada ao aluno para estudar no momento em que lhe fosse mais adequado (claro que um fato não controlável, visto que estávamos em ambientes separados e o plano estava disponível para ele durante toda a semana).

As aulas remotas, mediadas pelas tecnologias digitais, foram importantes para eu entender que os alunos podem sim assumir a responsabilidade por seu aprendizado e continuar sua aprendizagem independente da sala de aula (KALANTZIS; COPE, 2012). Os alunos que faziam suas tarefas, durante a semana assíncrona, sempre estavam preparados para nossas discussões na aula síncrona e, muitas vezes, traziam outras informações que não encontraram nos vídeos que

selecionei, mas eram fruto de suas pesquisas autônomas. Vale destacar que o número de alunos que demonstrava ter essa responsabilidade desenvolvida não era motivador, mas acredito que isso é uma consequência de uma prática de ensino centralizada no professor como detentor de saberes a que vinham sendo expostos até então. Um indício da emergência de práticas de novos letramentos.

Observando as imagens refletidas e refratas na cena da produção do vídeo, disponível a partir do link (conforme descrição na tabela com o planejamento), lembro que senti falta de algumas habilidades que as interações mediadas pelas tecnologias exigem, que acredito que teriam sido desenvolvidas caso a prática de novos letramentos estivesse presente também em cursos de formação de professores. Recordo-me que, após conseguir gravar o vídeo e achar que era suficiente para os objetivos traçados, tive muita dificuldade em como disponibilizá-lo. Não tinha conhecimentos de como torná-lo uma mídia para compartilhamento, pois até então ele estava apenas gravado em meu celular. E, neste momento de dificuldade em atuar de forma letrada (não era e ainda tenho minhas dificuldades em relação a letramentos digitais, porque ser letrado, numa visão de letramento como prática social, envolve formas socialmente reconhecidas de fazer coisas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007)), recorri ao coordenador que, também com suas dificuldades em relação a isso ou por falta de tempo, pediu que buscasse auxílio com um dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a mesma turma que receberia a aula. Com este aluno tive formação em novos letramentos!

Com George aprendi estratégias de como transferir o vídeo de meu celular para meu Google Drive, criar o link de compartilhamento e, finalmente, distribuir o vídeo por meio desse link. Entretanto, mais do que desenvolver conhecimento técnicos presentes nos novos letramentos, com essa experiência compreendi que o novo “ethos”, que provocou a urgência de novos letramentos, contribuiu para mudanças nas formas de ser professor e ser aluno, alterando os relacionamentos, no processo de produção de conhecimentos. Pois, ao mesmo tempo em que organizava materiais para subsidiar o aprendizado de George e seus colegas de sala, nós dois aprendíamos de forma colaborativa, dividindo os saberes (TAKAKI; SANTANA, 2014). Reviver essa experiência me faz sentir que as práticas de novos letramentos na escola têm grande potencial para o crescimento tanto de professores quanto de alunos para participações mais críticas e conscientes nas interações



realizadas socialmente, tanto por meio das mídias digitais quanto das interações face a face ou circunscritas ao impresso.

Algo que me incomodava na época em que oferecia as aulas acima descritas (Tabela 4) era a pouca adesão dos alunos às propostas presentes no site do Imaginie<sup>33</sup>, uma parceria formada pela escola quando entramos em aulas remotas. Segundo a direção, era uma forma de auxiliar-me no processo de correção de redações, visto que era responsável pela disciplina em todas as turmas do fundamental II e Ensino Médio e estava tendo muita dificuldade para lidar com as habilidades necessárias para realizar as correções on-line, por falta de ferramenta que me auxiliasse nisso, pois precisava ir lendo no computador e fazendo as anotações em um outro local, visto que eles mandavam, geralmente, em formato de foto<sup>34</sup>. Além disso, segundo a administração da escola, o outro objetivo era tentar minimizar a possível defasagem no ensino dos alunos do terceiro ano que seriam avaliados no final do ano como forma de ingressar no ensino superior, tanto no Enem quanto em vestibulares.










No total, eram 41 alunos matriculados, dos quais, na maior parte das vezes, menos de 60% deles encaminhavam as redações para correção, como pode ser observado na figura abaixo:

---

<sup>33</sup> Imaginie é uma plataforma de ensino e correção de redações para Enem e vestibulares. Para conhecer basta acessar <https://www.imagine.com.br/>.

<sup>34</sup> Com os letramentos que venho desenvolvendo no doutorado e na escrita desta tese, consigo visualizar uma possibilidade de ter convertido o texto para o formato Paint 3D e feito as correções com edição e inserção de caixas textos para os comentários, mas, na época, não tinha esse conhecimento e, mesmo se os tivesse, seria um processo longo.

Figura 21 - Engajamento dos alunos no site do imagineie

<input type="checkbox"/>		Linchamentos virtuais: o que motiva os atos e a gravidade desse comportamento na sociedade atual	24571	16/11/2020	3ª Série	28 enviadas	07:00 à 26/11/2020 23:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Violência urbana: um desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira	24185	09/11/2020	3ª Série	18 enviadas	11/11/2020 07:00 à 17/11/2020 23:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Desafios para enfrentar a crise econômica pós-pandemia	23503	25/10/2020	3ª Série	23 enviadas	27/10/2020 07:00 à 03/11/2020 12:00	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Os impasses éticos e morais do uso de Inteligência Artificial	22895	13/10/2020	3ª Série	16 enviadas	14/10/2020 11:05 à 19/10/2020 23:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Intolerância e discurso de ódio nas redes sociais	21768	20/09/2020	3ª Série	22 enviadas	22/09/2020 07:00 à 28/09/2020 23:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Preservação do Patrimônio histórico cultural brasileiro	21212	07/09/2020	3ª Série	19 enviadas	08/09/2020 07:00 à 14/09/2020 23:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Os desafios da mobilidade urbana no Brasil	20608	26/08/2020	3ª Série	32 enviadas	26/08/2020 08:56 à 31/08/2020 22:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Os desafios do envelhecimento na sociedade brasileira	17793	09/08/2020	3ª Série	29 enviadas	11/08/2020 11:59 à 17/08/2020 20:59	Aluno	⋮	
<input type="checkbox"/>		Impactos da instabilidade política no Brasil	16967	21/07/2020	3ª Série	3 enviadas	21/07/2020 10:02 à 20/07/2020	Aluno	⋮	

Fonte: Acervo da pesquisadora

A adesão na realização da tarefa de assistir aos vídeos, segundo conversa com alunos, era ainda mais baixa, nem todos os que encaminhavam o texto para correção assistiam a eles. Na época, não compreendia como os alunos podiam perder essa oportunidade, já que os pais não precisavam pagar nenhuma taxa extra para terem esse diferencial. Hoje, refletindo sobre o fato, entendo que muitas coisas contribuíam para isso, pois, além das questões ligadas ao isolamento social e à necessidade de ficar em casa sem contato com amigos e familiares que, se em mim, como professora e adulta, mexia com o psicológico, levando-me a ter crises depressivas e vontade de desistir das aulas; fico imaginando nos alunos adolescentes, que têm a necessidade de estarem em interação e fazer parte de um grupo, sair, conversar, socializar. Além disso, muitos reclamavam da quantidade exorbitante de atividades que estavam sendo passadas para eles, agora no ensino a

distância. Eles alegavam que no presencial não se sentiam sufocados como no ensino remoto.

Como se não bastasse as questões psicológicas envolvidas, na cena que vejo refletida e refratada no espelho com este episódio, hoje compreendo que usar tecnologia para fazer mais do mesmo, ou seja, promover letramentos, por meio das tecnologias digitais, tendo como base as velhas epistemologias de um ensino objetivo, centrado e homogêneo, é colocar em conflito diferentes formas de ser, conhecer e estar no mundo (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012).

As atividades propostas eram centradas em um aluno passivo que assistiria aos vídeos, que não passavam de aulas expositivas on-line, e que depois faria uma redação manuscrita (porque eles eram orientados a mandar uma foto ou pdf da folha do caderno, para que pudessem ser corrigidas também questões ligadas à ortografia). Não eram contempladas, nesse processo, nenhuma das características próprias dos novos letramentos que se configuram como práticas de leitura e produção de textos em uma perspectiva colaborativa, compartilhada, subjetiva, experimental (DUBOC, 2011) e, indispensavelmente, como prática social. Ou seja, as práticas nesta parceria com o Imaginie podem ser definidas com a metáfora “*new bottles, old wines*” (garrafas novas, vinhos velhos) (FERRAZ, 2014), uma situação que precisa ser repensada quando intentamos trazer as TDIC para as práticas educacionais.

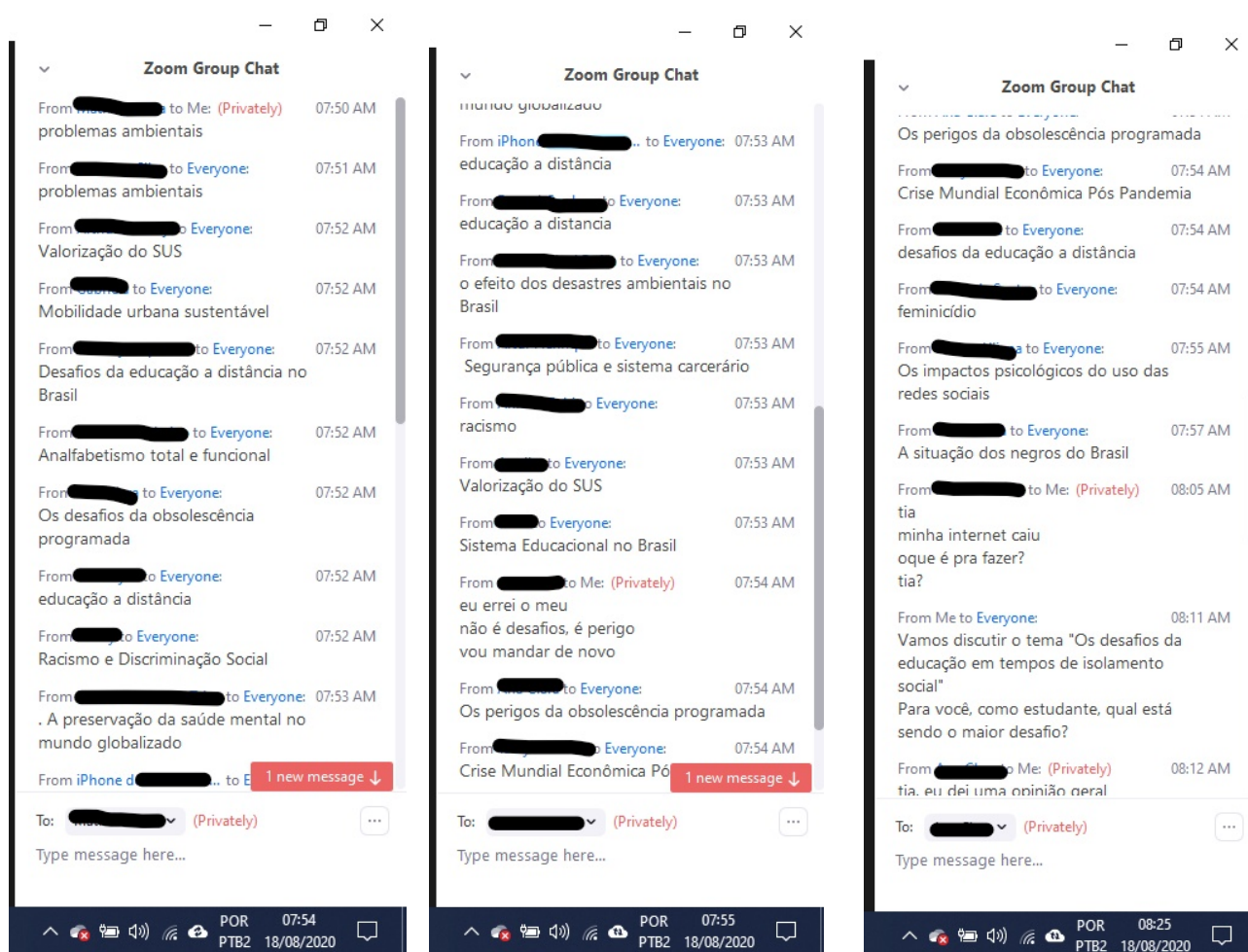
Dando continuidade às aulas da semana assíncrona, meu objetivo era, na semana síncrona, discutir os temas que, supostamente, eles tinham conhecido nas aulas com repertório sociocultural, intituladas aula #03 e #04 (Tabela 4). Mas, em virtude de, nas conversas com os alunos, ter sido informada sobre a pouca adesão deles às propostas de assistir às aulas sobre os temas, acabei por modificar a aula. Assim, como apontado no cronograma da aula do dia 18/08/2021 (Apêndice G), decidi desenvolver uma aula sobre temas do Enem. Toda vez que percebo como as aulas de Redação estavam concentradas em um único gênero e a ênfase dada à importância dele para continuação dos estudos, sinto-me frustrada, sinto que poderia ter feito muito mais pelos alunos, preparando-os para interagirem em toda e qualquer situação social e não apenas naquela que, para a escola, era a chave do

sucesso (um sucesso que não estava sendo visto apenas do ponto de vista do aluno, mas também da escola, pois os resultados obtidos nas provas eram usados para promover a escola com o intuito de conseguir mais alunos. No final daquele ano houve uma postagem da escola em seu instagram oficial apresentando os destaques do Enem 2020 e esse destaque estava relacionado à nota maior que 900 obtida na redação).

Mas, como meu objetivo neste espaço é identificar promoções de novos letramentos e meu processo formativo, deter-me-ei na análise da aula para encontrar tais indícios. Assitindo à aula, percebo que estava começando a entender que a produção de conhecimento é um processo colaborativo, pois, em momento nenhum da aula, a velha professora “transmissora” de conhecimentos esteve presente. A aula girava em torno de uma perspectiva de autonomia dos alunos na produção de seus conhecimentos. Foram três momentos e em todos eles estava apenas conduzindo o processo, ou seja, nesta aula, o “novo” modo de ser aluno, o ponto ontológico provocador da visão paradigmática que aponta a importância dos novos letramentos está sendo base para minhas ações, o que, automaticamente, perpassa pela minha nova forma de ser professora, de acordo com as ideias apresentadas por Kalantzis e Cope (2012) e que, neste texto, foram apresentadas na tabela 3.

Na primeira parte da aula, proponho que os alunos apontem um tema que poderá cair na redação do Enem naquele ano. A ideia era que eles pensassem sobre os problemas sociais em evidência e escolhessem aquele em que acreditavam ser importante para um debate, a ponto de ser uma escolha dos elaboradores da proposta de Redação dessa avaliação nacional. Observando o processo, consigo entender que, para realizar essa atividade, eles precisariam pensar criticamente sobre a sociedade em que vivem para buscar problemas sociais que merecessem ser discutidos para busca de soluções. Lembro-me de que neste primeiro momento, alguns não quiseram ou não souberam posicionar-se, afirmando que outros já tinham colocado sua ideia (pedi que colocassem no chat para que todos pudessem visualizar – Figuras 23, 24 e 25), mas a maioria dos alunos se engajou na proposta, talvez por perceberem que era uma tarefa com a qual já estavam acostumados fora da escola: conversar por meio de chat.

Figuras 22, 23 e 24 - Prints do Chat da aula de 18/08/2020



Fonte: Acervo da pesquisadora

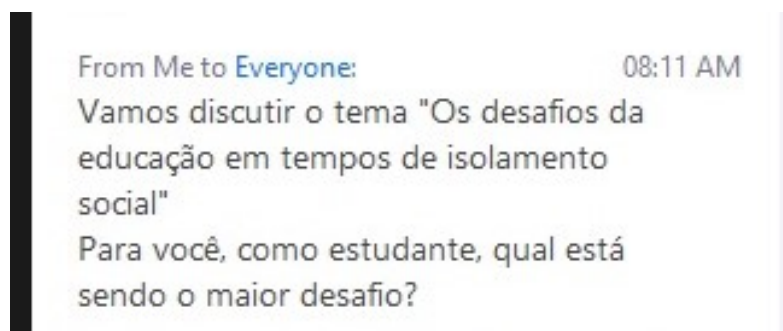
Observando os *prints* tirados da tela, na época, para que depois pudesse enumerar os temas propostos por eles, percebi que ainda não compreendiam a diferença entre assunto e tema, o que depois poderia ser trabalhado. Mas o que me chamou a atenção foi notar que, nesta tarefa, eles, em sua maioria, estavam apenas buscando na internet um tema e o apresentando, não tendo percebido nenhum tema que indicasse ter havido uma reflexão crítica por parte deles sobre o problema para apresentar um ponto em específico para ser discutido.

Apesar disso, como pedi que fossem relacionados a um problema social, pude notar que o tema da educação a distância foi recorrente, o que me leva a inferir que, apesar de irem à internet para buscar o tema, suas escolhas se aproximavam daquilo que os incomodava. O que, para mim, caracteriza-se como eles tendo o entendimento de que aquela aula era uma oportunidade de discutirem temas que

fizessem sentido para eles naquele contexto e naquela situação vivida. Pois, devido a quatro alunos terem apresentado tal tema, provoqueei um diálogo com os discentes, buscando entender o que exatamente achavam necessário discutir e, todos os alunos da sala, mesmo os que haviam apresentado outros temas, apontaram as práticas educacionais das quais eles estavam participando naquele ano, depois do início da pandemia.

Analisar essa aula me traz conforto diante do que tenho apontado sobre a ênfase dada às minhas práticas, pois percebo que, apesar de focar no gênero textual cobrado no Enem, as interações estavam possibilitando aos alunos se posicionarem criticamente sobre um tema tão importante para eles: a educação remota. Aproveitando a brecha do currículo, agi sobre ele (DUBOC, 2012) e fiz um questionamento que os levasse a se sentir parte do processo de produção de conhecimento sobre o tema:

Figura 25 - Chat com questionamento sobre a educação na pandemia



Fonte: Acervo da pesquisadora

Refletindo analiticamente sobre esse momento da aula compreendi, na prática, o que é apontado pela pesquisadora Ana Paula Duboc (2012), em sua pesquisa de doutorado, sobre agir nas brechas do currículo, pois em meu planejamento para a referida aula (Apêndice G), não estava previsto discutir sobre o tema, mas ao perceber a oportunidade de dar voz a eles em suas angústias sobre esse ensino, porque já sabia serem muitas, lancei a pergunta que lhes permitiria falar de seus sentimentos, de suas sensações e seus desafios em relação ao que estava posto: estudar a distância.

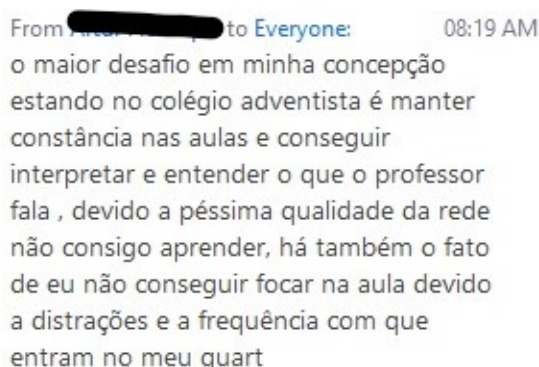
Como foi gratificante para mim, depois de estudar sobre o letramentos críticos e os novos letramentos, perceber, durante a análise dos dados para escrita desta tese, que tais práticas estavam presentes em minhas atuações docentes, mesmo

que não tivesse consciência disso. Acredito que se mais professores se dedicassem a um processo formativo, tendo como método de pesquisa o falar de si, de forma reflexiva e crítica, seria possível identificar os pontos fracos, aqueles em que precisamos melhorar e investir em estudos para isso; e os pontos fortes, aqueles que nos dão mais confiança em nossas práticas, levando-nos a reforçá-las e naturalizá-las para que façam parte de nossa atuação diária.

Vale apontar que, neste momento da aula, percebi um tumulto que não entendi a princípio, mas que hoje, analisando e refletindo sobre o ocorrido, pude notar ter sido fruto de uma vontade de participar dando respostas, afinal eles estavam tendo a oportunidade de opinar sobre uma situação com a qual não concordavam muito. Todos tinham consciência da necessidade de continuar os estudos (pelo menos era assim que afirmavam pensar), mas não concordavam com os formatos das aulas, achavam que estar à frente da tela a manhã inteira, participando dos momentos síncronos, era muito cansativo e desafiador.

Para resolver o problema e propiciar a participação de todos, visto que alguns alunos não estavam conseguindo visualizar a pergunta no E-class (acredito que o problema tenha sido causado pela minha pouca habilidade operacional em relação aos novos letramentos), coloquei também no chat do Zoom (Figura 25) e permiti que, aqueles que não estivessem conseguindo fazer lá na plataforma, apresentassem sua resposta ali, no chat mesmo.

Figura 26 – Resposta de um aluno à pergunta sobre educação na pandemia



From [redacted] to Everyone: 08:19 AM  
o maior desafio em minha concepção estando no colégio adventista é manter constância nas aulas e conseguir interpretar e entender o que o professor fala , devido a péssima qualidade da rede não consigo aprender, há também o fato de eu não conseguir focar na aula devido a distrações e a frequência com que entram no meu quart

Fonte: Acervo da pesquisadora

Minha inferência sobre o porquê de os alunos estarem fazendo toda aquela movimentação quando não conseguiam visualizar a pergunta está relacionada à participação do aluno cuja resposta apresento na figura 26. Este era um dos alunos

que quase não participava das propostas de atividades, dificilmente se manifestava nos momentos de discussões e foi o primeiro a ficar incomodado por não estar visualizando a pergunta para responder. Além disso, vejo sua resposta como tendo sido compreendida por ele como uma das poucas oportunidades que teria de justificar seu pouco engajamento no processo de ensino a que estava submetido. A maioria das respostas estavam relacionadas a esses desafios: internet que não ajudava, muitas distrações que atrapalhavam ter foco e aprender no ambiente virtual e de forma autônoma.

Entendendo os alunos como pessoas engajadas em letramentos que envolvem o digital, propus a eles, concomitantemente, que, assim que fossem terminando de responder à pergunta, fizessem grupos, de acordo com o tema que apresentaram no chat, para elaborar uma justificativa para que ele fosse escolhido para a proposta de redação do Enem. Disse que deveriam conversar por Whatsapp ou pelo chat mesmo e discutir<sup>35</sup>, cada um apresentando o porquê acreditava ser importante tal tema e, depois, eles elaborassem a justificativa e postassem no grupo de Whatsapp que tínhamos para troca de informações e conhecimentos sobre o gênero dissertativo-argumentativo. Esse grupo de Whatsapp era um ambiente no qual qualquer um deles, se quisesse, poderia postar vídeos, links, podcasts, figuras, textos, reportagens, notícias e/ou qualquer outro gênero textual que falasse sobre temas sociais e estrutura do texto.

Sinto por não ter explorado mais essa comunidade de prática que formamos (o grupo do Whatsapp), pois entendo que muitos conhecimentos poderiam ter sido contruídos de forma colaborativa se tivesse instigado mais. Como postava poucas coisas ali (eram muitos grupos de Whatsapp na época), os alunos também não se engajaram no processo de compartilhamento de conhecimentos nesse grupo, mas valeu a experiência e mesmo que de forma inicial, a ideia de produção de conhecimento como colaboração estava sendo plantada. Pena que não tirei *print*

---

<sup>35</sup> Nesta parte da aula, senti não ter tido tempo para explorar mais a plataforma do Zoom, pois sabia que era possível dividir os alunos dentro dela em salas simultâneas para que pudessem conversar sobre o tema e elaborar a justificativa, garantindo a colaboração de todos, pelo menos na conversa, mas não possuía conhecimento na dimensão operacional do digital para promover essa prática, por isso sugeri que fizessem por meio de outras ferramentas.



das telas antes de desfazer o grupo, pois foram muito interessantes as justificativas dadas pelos alunos.

A última proposta do dia foi para formarem trios com o objetivo de realizarem um trabalho. Em virtude do tempo levado para responder ao questionamento que não estava previsto, a explicação sobre o trabalho se deu na aula do dia 19/08/2021, que comecei com esta orientação. A proposta era fazerem pesquisas na internet sobre o tema que fosse dado ao grupo; tais pesquisas deveriam ser feitas de forma autônoma, para elaborarem uma tese, apontarem dois argumentos em defesa desse ponto de vista e apresentarem uma proposta de intervenção para o problema. A cada aula, fazia sorteio de qual tema estaríamos discutindo e o grupo conduziria a discussão, deixei claro a eles que seria uma conversa sobre o tema, mas que cabia ao grupo responsável trazer informações que dessem sustentação às discussões.

Sinto prazer em ter feito tal proposta e tornado as aulas de Redação síncronas momentos de conversarmos sobre temas importantes para uma atuação crítica em uma sociedade tão excludente, mas confesso que não foi uma prática fácil, pois tinha que estar preparada para auxiliar na condução das discussões para a produção de conhecimentos sobre os temas o que me tomava muito tempo com pesquisas, leituras, organização das ideias tanto para levar contribuições quanto para provocar a reflexão crítica.

Os reflexos e as refrações das imagens dessa prática me levam a identificar que minha atuação em novos letramentos de forma crítica ainda estava em formação, pois poucas vezes as minhas atuações eram para levar os alunos a questionarem como os textos conceituavam ou falavam sobre os temas, o que os textos lidos ou assistidos deixavam de dizer, quais sujeitos os textos não representavam, que informações eram tidas como relevantes, quais eram negligenciadas e outros que provocassem rupturas que os ajudassem a entender os processos de transformação, a possibilidade de quebra de paradigmas e o questionamento de conceitos arraigados (FERRAZ, 2018; DUBOC, 2011). A criticidade, em boa parte das vezes, estava envolta apenas na concepção de que os significados são plurais, que não há verdades fixas, pois há inúmeras possibilidades de interpretação.

Sei que todas essas práticas relatadas, sobre as aulas do dia 18 e 19, poderiam ter sido realizadas por meio das interações face a face em uma aula presencial, mas percebo que as novas tecnologias podem contribuir para que o ensino seja mais subjetivo, dinâmico, colaborativo, compartilhado e plural, de acordo com as novas epistemologias que nos levam a pensar em novos letramentos. Outro ponto que penso ser importante destacar nesta subseção, razão do título escolhido, é que as interações mediadas pelas tecnologias levam a pensar em um sujeito cada vez mais ativo na busca e no compartilhamento de informações e conhecimento. Nos dizeres de Knobel e Lankshear (2007), há um novo *mindset* (nova mentalidade), que provoca mudanças nas maneiras de fazer as coisas e, conseqüentemente, nas maneiras de ser.

Essas mudanças nas formas de ser e fazer coisas desta geração, tida como nativos digitais<sup>36</sup> (grande parte de nossos alunos da educação básica), vem abrindo possibilidades para que a interação entre professor e alunos seja mais colaborativa, em comunidades de práticas ou outros ambientes de aprendizagem que propiciem uma interação equitativa. Nessa perspectiva, as mudanças de comportamentos da geração de estudantes, provocadas pelas TDIC, demandam outras formas de ser professor e de práticas de letramentos. Não se pode mais promover práticas de ensino centralizadoras, em que o aluno é sujeito passivo no processo. Os novos letramentos, que são uma necessidade cada vez mais emergente, requerem professores que mobilizem competências e ativem estratégias e habilidades como descritas neste capítulo e, para além disso, que desenvolvam sua visão crítica sobre as ferramentas digitais de forma a poderem avaliar criticamente o que encontram nelas, com elas e fora delas (TAKAKI; SANTANA, 2014; KALANTZIS; COPE, 2012; FERRAZ, 2018).

Entendi, ao analisar as aulas que discuto neste espaço, o que é apontado por Monte Mór (2010) de as práticas de novos letramentos não se tratarem de substituir práticas anteriormente instituídas, mas de agregar. Percebi que, apesar de vislumbrar mudanças significativas no meu modo de ser professora, nas aulas aqui

---

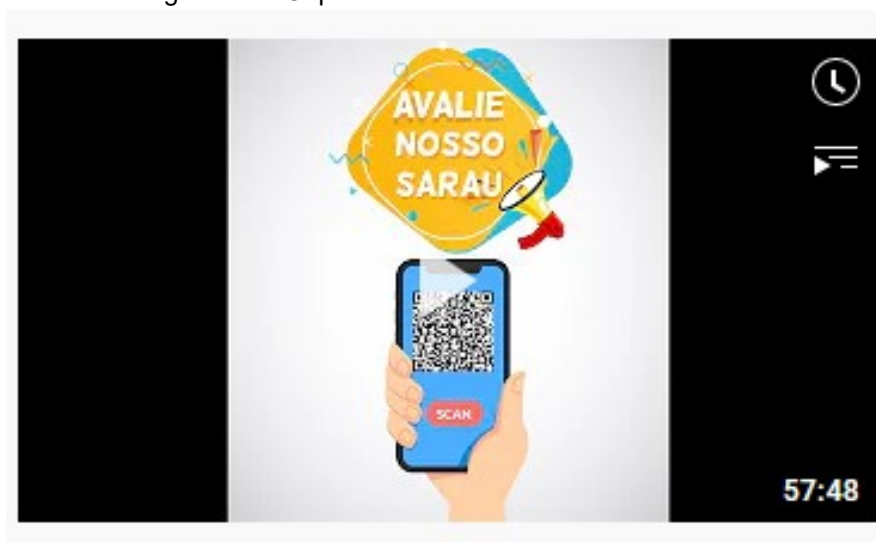
<sup>36</sup> O termo está aqui sendo empregado para representar a geração que possui o novo *mindset*, descrito por Knobel e Lankshear (2007), pois entendo que tal mentalidade é fruto de uma familiaridade com as tecnologias digitais desde a infância, uma geração que vê tais artefatos como indispensáveis às suas práticas sociais, por terem crescido com elas.

apresentadas e também em outras que foram surgindo em minha memória, mas que não serão aqui discutidas, muitas práticas de letramentos se integravam no processo de produção de conhecimentos. Pude notar que a minha visão sobre o ensino passou por mudanças que contribuíram para que essas aulas fossem possíveis, lembro-me de quanto sofri para alterar as formas de ensinar por meio das TDIC. Sei que são mudanças quase imperceptíveis diante de um todo que pode ser alcançado, mas ver-me atuando com vistas a novos letramentos foi muito motivador para me provocar a buscar mais mudanças e ir alterando gradativamente as minhas formas de ser professora.

Na próxima subseção, apresento uma atividade que foi trabalhada de forma multidisciplinar no final do ano de 2020 e que contribuiu para desvelar como meu processo de auto-heteroecoformação foi se constituindo nas/pelas práticas e nos estudos realizados durante o doutoramento.

#### 4.2.3 Uma experiência de novos e multiletramentos em um Sarau Cultural: a multimodalidade e multiculturalidade em perspectiva

Figura 27 – Capa do vídeo do Sarau no Youtube



Fonte: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=Sarau+cultural+edessa+2020](https://www.youtube.com/results?search_query=Sarau+cultural+edessa+2020)

A figura acima é a capa de um vídeo, fruto do projeto pedagógico sobre o qual me deterei nesta subseção. Já havia assistido a ele, logo depois que apresentamos a atividade, em 26 de novembro de 2020, mas não havia percebido que o QR Code, que montamos para que os participantes pudessem avaliar, tinha ficado como capa

do vídeo. Sinto-me muito orgulhosa dessas práticas de novos e multiletramentos que promovemos em nossa escola na perspectiva multidisciplinar. Aproveito para destacar que as discussões sobre tais práticas, neste espaço, estarão no plural porque todas elas foram fruto de uma produção de conhecimentos de forma colaborativa entre os professores das disciplinas da área de Linguagens: Artes, Espanhol, Inglês, Português, Redação e Literatura, com o apoio e colaboração do Coordenador Pedagógico.

Depois de alguns meses no ensino a distância, bem próximos ao final do semestre, no início do mês de outubro, com a diminuição das restrições relacionadas ao isolamento, a escola em que trabalhava passou a ofertar o ensino presencial, por meio de revezamento, tomando todos os cuidados em relação ao distanciamento, uso de máscaras, álcool em gel e outros para manter a segurança, tanto de alunos quanto de professores e demais funcionários do ambiente escolar. Foram, para mim, momentos difíceis...trabalhar com alguns alunos na sala física e outros na sala virtual me incomodava tanto que fiquei extremamente abalada nos primeiros dias dessa experiência, a ponto de chorar na sala dos professores, sentindo como se estivesse sufocada. Não conseguir dar a atenção devida aos dois públicos me fazia sofrer tanto que acabei fazendo esse registro em meu diário de campo:

Figura 28 – Diário de campo em 18/10/2020

18/11/2020

Hoje as aulas foram tranquilas, mas realmente os alunos em um ambiente e vc em outro não dá muito certo. Estava passando mal. Não consigo dar atenção igual aos que estão em casa e os que estão na sala

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar disso, meu trabalho precisava continuar. Teria que arrumar um jeito de vencer tais sentimentos e enfrentar o que a mim se colocava: mais uma vez reinventar-me. Na verdade, esse ano de 2020 foi um ano de muitas transformações. Nós, professores, passamos por muitos altos e baixos. Coloco no plural porque, em conversa com os colegas, os sentimentos eram semelhantes. Primeiro, havia aos poucos entendido que não poderia continuar usando as tecnologias digitais para fazer mais do mesmo, pois as interações mediadas por essas ferramentas e os

alunos com os quais interagíamos, neste espaço e fora dele, indicavam a necessidade de práticas de novos letramentos. Depois, comecei a entender que as práticas precisavam ser ainda mais plurais, pois estava em contato com alguns alunos em sala de aula e outros no Zoom, fazendo-me pensar em possibilidades de atender a todos com equidade. Confesso que falhei muito neste quesito, mas dei o meu melhor, tentando passar atividades diferenciadas, buscando sempre interagir mais ativamente também com os que estavam no ambiente virtual (era comum perceber que a atenção estava mais centrada naqueles que estavam na sala) e procurando a participação de todos nas discussões promovidas.

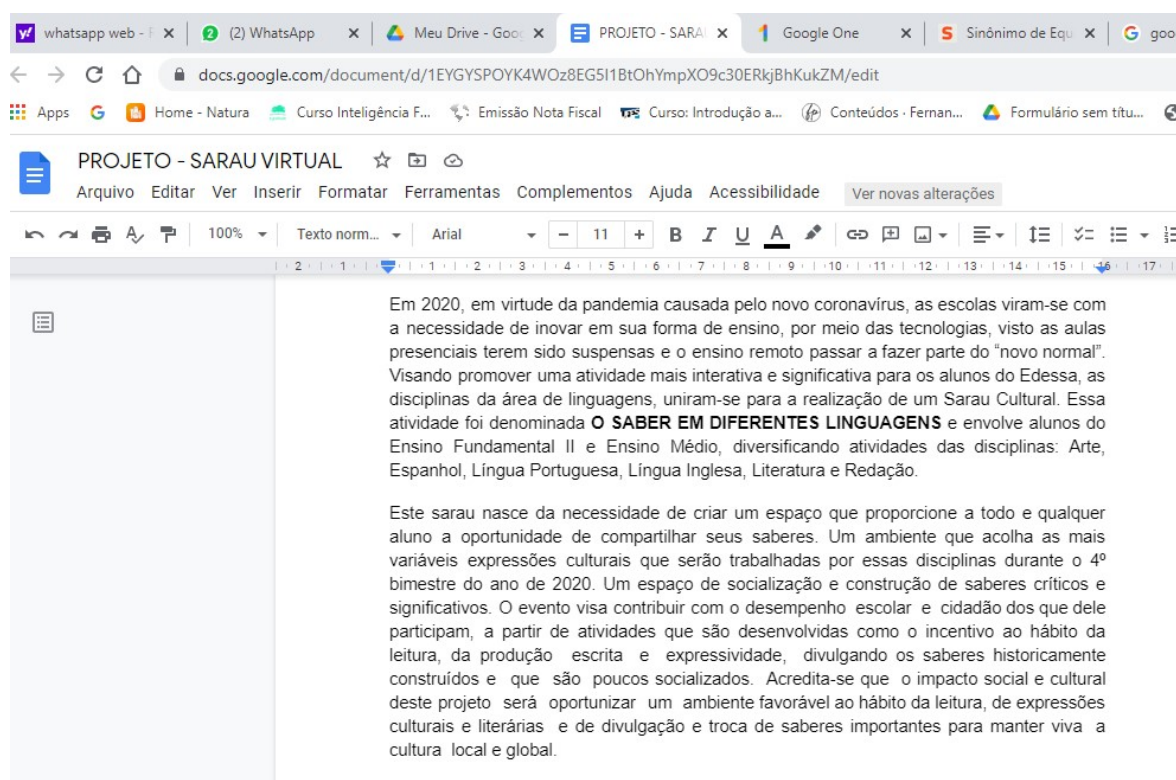
Logo no início do segundo semestre, havíamos combinado, em uma reunião pedagógica que, no quarto bimestre, o processo avaliativo seria diferenciado: cada professor poderia optar por aplicar prova ou não, mas todos deveriam pensar em uma atividade de prática, algum projeto que promovesse a integração entre saberes de diferentes disciplinas de acordo com as áreas de conhecimento. Nós, da área de Linguagens, depois de conversas sobre isso, optamos por fazer um Sarau Virtual. A princípio, esse foi o nome escolhido por estarmos em atividades a distância e entendermos que todas as apresentações deveriam ser pensadas para serem realizadas na sala virtual de aprendizagem. Assim, com a permissão dos colegas, montei um documento no *docs.google* para que iniciássemos o processo de construção do projeto. Dessa forma, as ideias iriam sendo compartilhadas, os saberes distribuídos, as subjetividades sendo respeitadas e o conhecimento sendo produzido de forma colaborativa, mais uma oportunidade de participar de um evento de letramento que me levava a formar-me para a prática de novos letramentos com os alunos.

Para mim, falar em novos letramentos, implica falar também em multiletramentos. Os termos, como já apontado por diversos pesquisadores, não são sinônimos, mas entendo estarem interligados por se circunscreverem às novas ontologias e epistemologias da contemporaneidade, em uma sociedade pós-tipográfica (DUBOC, 2015). Portanto, nesta subseção, decidi usar também o termo multiletramentos, porque a atividade aqui analisada foi uma prática de multiletramentos, conforme apontado por Rojo (2012), na medida em que os conhecimentos produzidos, no percurso e na apresentação de toda essa construção de saber, por meio do Sarau Cultural, estava baseada em novas éticas e novas

estéticas, multimodais e multiculturais. Foram dois meses de práticas que envolviam as tecnologias digitais e as não digitais, subsidiadas por textos multimodais, em diferentes línguas e semioses.

As práticas da sala de aula começam quando percebemos que, em virtude do retorno parcial, seria possível uma apresentação também híbrida, em que alguns alunos estariam presencialmente participando e transmitiríamos, para aqueles que não estivessem presentes; além disso, teríamos apresentações virtuais para que os dois públicos se sentissem parte do processo. Como disse, a elaboração do projeto foi realizada de forma colaborativa e, desde o início, a nossa proposta era uma prática multimodal, multilíngue e multicultural. Isso pode ser observado em nossa justificativa, vide figura:

Figura 29 - Justificativa para o Sarau



Fonte: Acervo da pesquisadora

O tema escolhido para o Sarau, “O saber em diferentes linguagens”, foi uma realidade em nossa prática como verá no decorrer desta subseção. Com este projeto, entendemos a importância de promovermos atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de um olhar atento para as diferentes semioses que podem

contribuir para a produção de sentido de um texto. Passado o processo de elaboração do projeto e aprovado pelo coordenador, partimos para a prática.

Ao escrever esta tese, tendo que retornar ao projeto para analisá-lo, vejo como estava realmente aprendendo pouco a pouco a lidar com a digitalidade da contemporaneidade e com as novas mentalidades e formas de produção de conhecimento presentes no conceito de novos letramentos. Neste momento, pude perceber que mobilizava algumas competências que acreditava estarem pouco desenvolvidas em mim, tais como:

- Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
- Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural
- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (MEC, 2018, p. 52).

Quando contemplo as imagens refletidas e refratadas no espelho de minha atuação e vejo todas as cenas que vão se formando em minhas epifanias sobre as práticas envolvidas nesta atividade e em outras que estão relatadas nesta tese e, mesmo as que não estão, vai se configurando em minha mente uma nova professora, ciente de que muitas **transformações** ainda precisam ser provocadas e muitos processos formativos serem buscados, mas que não é mais refém de discursos políticos e sociais que menosprezam o papel do professor e o colocam como culpado de qualquer problema referente à educação neste país. Hoje, entendo que somos, na verdade, resistência, como já defendido por Rezende (2020), por isso tantos discursos que tentam desqualificar e disciplinar nosso trabalho.

Bem, com o projeto pronto e as atividades definidas, por turma/ano de ensino, cada professor ficou responsável por uma ou duas turmas e fizemos a apresentação do projeto aos alunos. Minhas atividades estavam relacionadas ao gênero poesia, as turmas sob minha responsabilidade seriam o oitavo e nono ano do Ensino Fundamental.

No oitavo, depois de conversar com os alunos, decidimos pela adaptação de um texto para falar sobre a escola. A primeira proposta foi de busca de poesias que falassem sobre escola para que depois fosse escolhida, em conjunto, uma que acreditássemos ser a melhor para o que pretendíamos, fazendo as adaptações necessárias. O poema escolhido foi o de Maria Teresa Del Prete Panciera<sup>37</sup>, por entendermos que ele contribuiria para transmitirmos aquilo que pensávamos sobre a escola, ou talvez, esperássemos que a escola fosse. Feita a adaptação (Apêndice H), um processo também colaborativo, pois dividimos as partes e pedimos que cada aluno ficasse responsável por reescrevê-las em primeira pessoa para, por fim, fazer uma finalização que concluísse nosso pensamento.

Muitas estratégias foram ativadas por todos nós envolvidos neste processo até o texto final: pesquisa, seleção, leitura compartilhada dos textos selecionados para escolha de um deles, análise do texto escolhido para decidir o que queríamos alterar, distribuição das partes, reescrita e adaptação, e, finalmente, compartilhamento do texto final para avaliação. Foram práticas de letramentos que envolveram as novas práticas digitais, mas também as velhas práticas de escrita do impresso, pois todo o processo foi realizado de acordo com o que o aluno decidisse; alguns traziam suas contribuições impressas, outros escritas a mão e outros, ainda, no celular, pois concordo com Monte Mór (2010) que as novas práticas de letramentos vieram para agregar valor e não para substituir.

Tudo pronto, lembramo-nos de um fato que precisaria ser resolvido: nem todos os alunos poderiam participar presencialmente do sarau – como apresentar? Fiquei impressionada com o que aprendi com os alunos neste momento de busca pela solução do problema! Logo que começamos a conversar sobre o fato, vi o quanto a nova mentalidade ou *mindset 2*, nos dizeres de Knobel e Lankshear (2007)

---

<sup>37</sup> Disponível em [https://www.pensador.com/autor/maria\\_teresa\\_del\\_prete\\_panciera/](https://www.pensador.com/autor/maria_teresa_del_prete_panciera/).



e destacada como uma característica dos sujeitos nesta sociedade pós-moderna, está presente, quando naturalmente alguns alunos afirmaram que poderia ser feita virtualmente, a partir de uma edição de vídeo.

Sabia o que seria, mas nunca tinha feito e, ainda hoje, não conseguiria fazer rapidamente; caso precisasse, seriam necessárias muitas explorações e instruções (CANI, 2019) para conseguir. Então, perguntei como eles pensavam realizar essa tarefa. Nossa!!! Neste momento, vesti-me da couraça de aluna e fui aprender: cada um queria apresentar seus conhecimentos, foi uma falação naquela aula, tanto dos que estavam ali presencialmente quanto dos que estavam on-line, que tive que organizar para conseguir entender. Por fim, depois de várias explicações, que acabaram não sendo processadas por minha “velha”<sup>38</sup> mentalidade, perguntei se algum deles poderia realizar essa tarefa, outra surpresa: vários se prontificaram! Mas, decidimos que a líder de turma seria a mais indicada por ter o contato de todos, sendo mais fácil receber as gravações individuais.

Essa parte deu um pouco mais de trabalho, porque tive a necessidade de cobrar várias vezes para receber a gravação de alguns ou para pedir que refizessem (eles deveriam encaminhar para mim ou para a líder, como não encaminhavam para ela, eu precisava cobrar), porque alguns, como eu, ainda não estavam tão familiarizados com a prática e esqueciam de certificar-se se havia ficado bom, em relação à imagem, ao som, ao fundo e a outras coisas que envolvem um trabalho dessa natureza; mas, por fim, apenas um aluno deixou de encaminhar e pedi a um outro para fazer dois vídeos e tudo deu certo. A aluna fez um trabalho excelente de edição para transformar esses pequenos vídeos em um único documento. Se assistir ao vídeo do sarau, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=44UNWgSUC5M>, terá a oportunidade de conferir entre os 9’30min e os 14’20min.

Voltando ao vídeo, para lembrar o resultado e escrever a tese, pude observar algo para o que antes não tinha atentado: como as subjetividades de cada aluno puderam ser evidenciadas e valorizadas nesta tarefa. Alguns eram mais soltos, outros mais retraídos; alguns preocuparam-se com os detalhes para que o

---

<sup>38</sup> Sinto que já não está tão velha assim, vem passando por uma metamorfose!

vídeo ficasse bom, outros fizeram da forma como achavam que deviam, além de ser perceptível a diferença nas formas de se expressar oralmente. O desenvolvimento de meus letramentos, no decorrer do doutoramento e as transformações pelas quais venho passando, levam-me a afirmar que as subjetividades, tão perceptíveis no vídeo, foram propícias para falar da escola, um ambiente em que cada um precisa ter seu espaço, sem qualquer tipo de discriminação ou parcialidade.

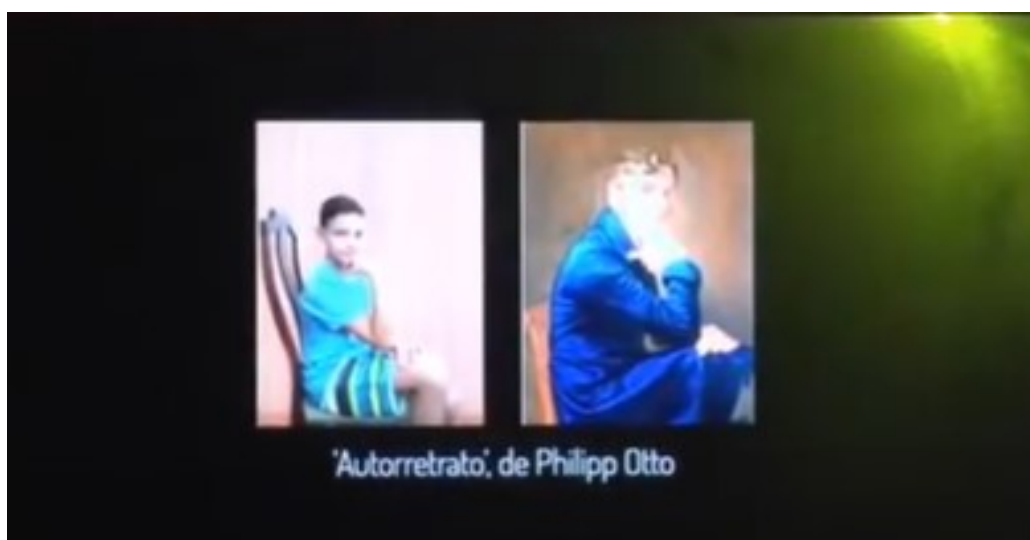
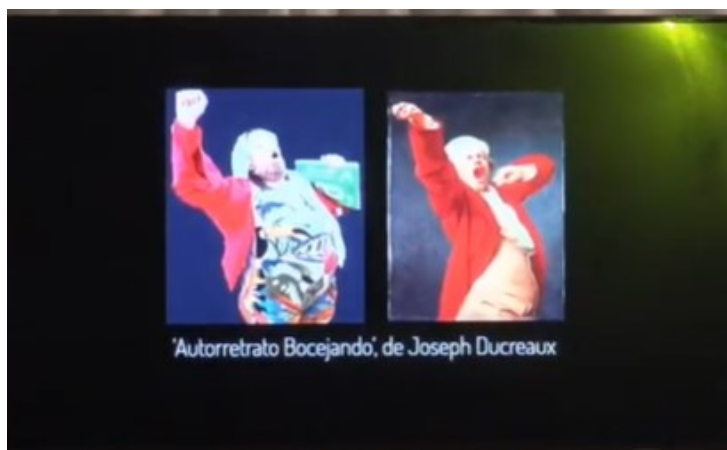
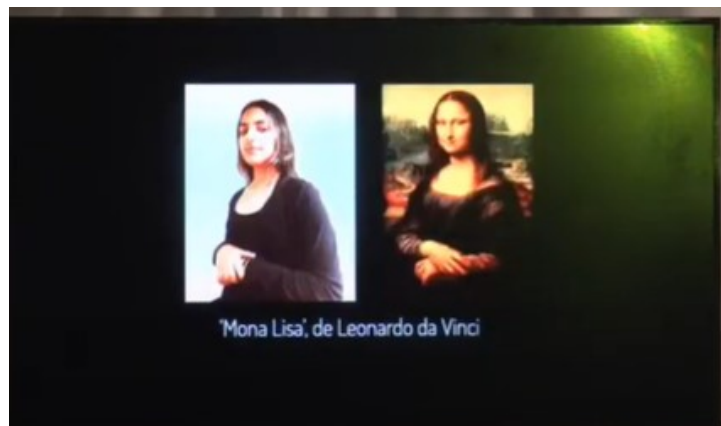
Minha outra turma, o nono ano do Ensino Fundamental II, também resolveu trabalhar com poemas, mas sob uma outra perspectiva: queriam falar de Literatura, apresentar os autores e declamar uma de suas poesias (acho que, como havíamos conversado, há pouco tempo, sobre a disciplina Literatura que teriam no próximo ano, ficaram curiosos). Assim como a outra turma, houve uma fase de escolha das poesias para decidir quantas e quais seriam apresentadas, um processo colaborativo em que todos trouxeram suas sugestões e falaram ou leram na sala de aula para os colegas conhecerem. Depois de todo o processo, decidiram por dois poetas modernos: Clarice Lispector e Manoel de Barros, cujas poesias escolhidas foram Perfeição e Tratado geral das grandezas do infinito, respectivamente (Apêndice I).

Nesta turma, o processo de preparação não me chama tanto a atenção porque foi uma prática quase individual visto que os alunos escolhidos, para apresentarem, precisavam decorar a poesia e aprender a declamá-las. Fiquei impressionada no momento da apresentação, como os três que participaram desse momento estavam tão envolvidos em suas respectivas partes que incorporaram os autores, caracterizando-se e apresentando os poemas muito bem. (Senti-me realizada!). Este foi um dos projetos do qual tive mais satisfação em participar, foram momentos, tanto na preparação, mas principalmente na apresentação, em que tive orgulho de ser professora de língua materna e das interações proporcionadas neste evento.

Além das duas turmas que estiveram sob minha responsabilidade, as demais turmas do fundamental II e médio também trouxeram apresentações culturais encantadoras: músicas, teatro, releituras de obras de arte, entrevistas com autores espanhóis e mexicanos (claro que com alunos os representando), poesia autoral, uma mistura de culturas e linguagens que encantou a todos. Abaixo, trago algumas

das releituras dos alunos do sexto e sétimo ano para destacar como os alunos entenderam que as linguagens, sejam elas quais forem, quando acionadas, contribuem para a produção de sentidos:

Figuras 30, 31, 32 e 33 – Releituras de obras de arte



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=44UNWgSUC5M&t=570s><sup>39</sup>

<sup>39</sup> As figuras aqui expostas foram retiradas do vídeo disponível neste link

Cresci muito com esse trabalho colaborativo multidisciplinar! Nossas interações e práticas educativas envolveram letramentos do escrito e do impresso, multiletramentos e novos letramentos (ROJO; MOURA, 2019). Muitas mídias se fizeram presentes nas práticas que culminaram no Sarau e contribuíram para que nossos alunos e também nós, professores, saíssemos desta experiência tendo produzido conhecimentos de forma colaborativa, distributiva, experimental e subjetiva, mesmo por meio do impresso. As novas maneiras de ser aluno e uma nova forma de ser professora foram se configurando, pelo menos para mim, a cada prática de letramentos que era trazida para os momentos de preparar e, também, de apresentar o sarau. As multimodalidades e a multiculturalidade, potencializadas pelas novas mídias, foram essenciais para que chegasse, ao final do processo, com a certeza de que os conhecimentos construídos eram fruto de uma prática de novos e multiletramentos.

Entendemos que seria importante, além de promover as práticas de letramentos que envolveram o sarau, também propiciar uma avaliação sobre tais práticas. Assim, quando já estava quase tudo pronto para a apresentação, decidimos por enfeitar as mesas com uma plaquinha com QR Code que, quando usado, levaria a um formulário do *forms* e, todos que quisessem, poderiam avaliar o que ali tinham experimentado:

Figura 34 - Página do formulário de avaliação do sarau

The image shows a screenshot of a Microsoft Forms evaluation page. The browser address bar shows the URL: forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?auth\_pvr=OrgId&auth\_upn=bjesus%40marista.edu.br&lang=pt-BR&origin=OfficeDotCom&route=Start#FormId=JQCvJy... The page title is 'Pesquisa Qualitativa - Sarau Cultural 2020 - Salvo'. The page has a teal header with 'Forms' and 'Pesquisa Qualitativa - Sarau Cultural 2020 - Salvo'. There are buttons for 'Visualização', 'Tema', and 'Compartilhar'. The main content area has two questions:

7. Que nota daria para esse programa. Use o parâmetro de avaliação escolar de 0 a 10. Justifique a nota dada.

8. Deixe uma sugestão para que os próximos programas sejam melhores.

At the bottom of the form, there is a button labeled '+ Adicionar nova'. The page is displayed in a browser window with a Windows taskbar at the bottom showing the date 04/11/2021 and time 19:16.

Fonte: Acervo da pesquisadora

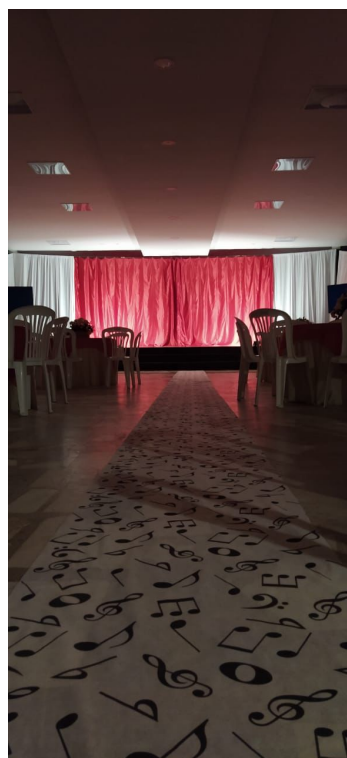
Infelizmente, um número muito pequeno de pessoas se envolveram nesta última parte do trabalho. Dos muitos que haviam assistido, apenas 11 se preocuparam em responder e, destes, 1 não respondeu a todas as perguntas. Eram oito perguntas que se concentravam nas sensações e experiências vivenciadas, mas também na opinião sobre o programa e sua relação com a aprendizagem, bem como as várias linguagens usadas e sugestões para futuros programas.

Não consigo definir o que pode ter levado à baixa adesão no processo de avaliação. Fico na dúvida se os alunos acharam que não precisariam participar, porque eram protagonistas e estavam de certa forma sendo avaliados também; se ficaram tão entretidos no programa que não quiseram realizar a avaliação durante o mesmo e acabaram esquecendo; ou se simplesmente acharam desnecessário ou não se sentiram motivados a fazê-lo. O fato é que a avaliação ficou comprometida pelo pequeno número de participantes.

Mas decidi comentar sobre ela, mesmo assim, porque algumas respostas provocaram em mim reflexões sobre o ensino de línguas na escola. Às vezes, mesmo entendendo que aprender envolve emoção, deixamos essa parte subjetiva do sujeito de fora de nossas discussões sobre o ensino e, por muitas vezes, não nos preocupamos com os sentimentos deles, mesmo quando percebemos haver algo errado. No início da tese, falei como uma professora provocou em mim emoções que me levaram a decidir por ser professora de Língua Portuguesa e como passei a me preocupar e perceber como as emoções influenciam na aprendizagem.

Quando pensamos o sarau, os colegas das demais disciplinas e eu, logo pensamos que queríamos não apenas apresentar coisas, mas provocar emoções. Nosso objetivo era que os alunos, quando fossem entrando no ambiente preparado, sentissem como se estivessem entrando em um teatro ou outro ambiente em que, geralmente, manifestações culturais relacionadas à arte e Literatura acontecem. Preparamos um túnel com obras de arte, um livro pelo qual os alunos passavam, a porta era a página do livro (Figura 35), um tapete com notas musicais que ia da entrada ao palco (Figura 36) e as mesas postas como em um bar ou restaurante (Figura 37). As luzes foram disponibilizadas com o objetivo de provocar sensações, ou seja, queríamos uma experiência sinestésica. Observe o ambiente:

Figuras 35, 36 e 37 - Ambiente do Sarau



Fonte: Acervo da pesquisadora

Não dominamos os sentimentos alheio, mas sabemos que podemos provocá-los, o que ficou comprovado pelas respostas dos participantes na parte avaliativa. Ao serem perguntados sobre quais sensações experimentaram ao entrar no recinto, pergunta número 2 (Apêndice J), as seguintes respostas foram dadas:

Tédio. Realizada. Conforto e aprendizado. De descobertas culturais interessantes e relevantes. Chique. De alegria. Inspiração, Alegria e Surpresa. Alegria, emoção, saudade. Ansiedade<sup>40</sup>

(11 respondentes do questionário – arquivo da pesquisadora)

Buscávamos inspirar, surpreender, alegrar, emocionar, ensinar, mas, como pode ser percebido, alguns sentimentos que não esperávamos também apareceram, levando-nos a entender que, apesar da complexidade presente nas emoções, em virtude de sua característica subjetiva e contextual, podemos tornar as nossas práticas de letramentos o mais significativo possível para que possa provocar emoções que contribuam para a construção de conhecimentos. Ao ler as respostas dos participantes da prática avaliativa, os sentimentos em mim provocados foram muitos: satisfação, realização, dúvida, pois fiquei me questionando o que ou por que um dos respondentes apresentou o tédio como a sensação experimentada. Apesar disso, em sua maioria, as sensações foram ao encontro do que desejávamos provocar.

Outro ponto que vale destacar é a necessidade não só de promovermos multiletramentos, mas também de explicitar como as diferentes linguagens contribuem para a produção de sentidos de um texto, pois, quando perguntado sobre qual ou quais as modalidades de linguagens com que eles mais aprendiam (Pergunta 4, apêndice J), os participantes levaram-nos a inferir que tinham um entendimento diferente do que vem a ser denominado por linguagens, pois as respostas foram:

Música. Português. Poemas e poesias. Teatro. Música. Música e poesias. Espanhol. Literatura. Quem usam uma linguagem mais culta. Acho q todas

(10 respondentes do questionário – arquivo da pesquisadora)

Esperávamos que entendessem, como nós, que a linguagem é um sistema pelo qual comunicamos ideias, sentimentos e outros. Penso que devíamos ter apresentado as possibilidades para marcarem (x), tais como verbal, visual, sonora, imagética, sinestésica etc. Talvez as respostas tenham sido fruto de uma prática que, apesar do projeto realizado, não tenha se dado a devida relevância ao trabalho de leitura e produção de textos em diferentes linguagens ou as diferentes linguagens

---

<sup>40</sup> O ponto é o que separa as respostas de cada um dos respondentes.

não tivessem sido apontadas como contribuição para a produção de sentidos, ficando, até então, presos apenas ao verbal.

O importante, para mim, em todo o processo de produção e avaliação deste projeto foi entender que práticas de letramentos situadas e críticas são o que pode contribuir para que tenhamos um ensino de línguas mais voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam tanto a alunos quanto a professores estarem cada vez mais preparados para atuarem de forma crítica e autônoma em suas interações sociais, sejam elas mediadas ou não pelas TDIC. As experiências dessa prática foram tão marcantes que, no ano de 2021, muitos alunos perguntavam se teríamos um Sarau em 2021, o que me causava muita satisfação, por entender que tal questionamento era uma comprovação de que as práticas de letramentos promovidas no projeto haviam feito sentido para eles.

Para os objetivos desta tese, escolhi discutir mais uma imagem que vejo refletida e refratada no espelho de minha atuação pedagógica, desta vez dando destaque à forma como o conhecimento foi produzido: um processo colaborativo e compartilhado.

#### **4.2.4 Produção de conhecimento compartilhado: as comunidades de práticas na formação do professor e nas práticas de novos letramentos**

Como já citei em algum momento deste estudo, a pandemia e a necessidade que nós, professores, enfrentamos de nos reinventarmos, promoveram momentos muito importantes de troca de experiências entre os docentes (acho que passamos a entender que unidos poderíamos enfrentar o problema com menos sofrimento). Assim, na escola em que trabalhava, foi sugerido um grupo de WhatsApp para que os professores compartilhassem suas práticas inovadoras por meio das TDIC.

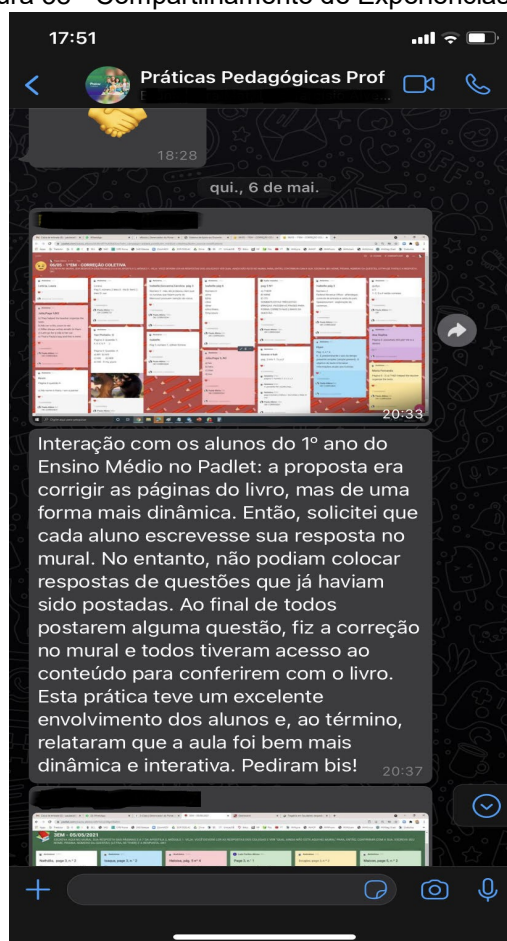
Neste grupo, muitas práticas foram compartilhadas apresentando-se o objetivo da atividade, o aplicativo ou a ferramenta utilizada e quais as impressões do professor protagonista a respeito da experiência relatada. Foram muitas práticas compartilhadas e muitas oportunidades de conhecer outras possibilidades de ensino mediado pelas TDIC. Nestes momentos de trocas de experiências, tive a



oportunidade de conhecer o *Padlet*, ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular.

A professora de inglês, depois de promover uma atividade a partir dessa ferramenta, fez uma postagem que provocou curiosidade em mim sobre tal ferramenta:

Figura 38 - Compartilhamento de Experiências



Fonte: Acervo da pesquisadora

O interesse foi despertado porque ela afirmava que “os alunos relataram que aula foi bem mais dinâmica e interativa: “Pediram bis!” (Patrícia), uma prática que, como afirmado anteriormente, estava buscando promover. Assim, comecei o meu percurso de instrução nesta ferramenta, buscando na internet informações que me auxiliassem no entendimento sobre ela, tendo acesso ao tutorial disponível em <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>., um avanço considerável em meu processo de formação para a prática pedagógica por meio das TDIC.

Questionamentos me vieram à mente quando analisei a ferramenta para minha prática e o relato da professora: *qual a mudança de prática no uso da ferramenta? Quais as possibilidades trazidas por ela para a promoção de novos letramentos? Usar a ferramenta apenas para corrigir um exercício sem discussões sobre as respostas dadas não seria fazer mais do mesmo, tornando apenas o processo um pouco mais dinâmico, como relatado pela professora?* Vale destacar que achei a prática muito interessante e criativa, mas, como estava em um processo de transformação, sempre que tinha a oportunidade, gostava de tentar buscar alternativas mais interativas e que tivessem como base um aluno que é ativo na produção de seus conhecimentos, por isso o questionamento.

Buscando encontrar meios de usar a ferramenta na promoção de novos letramentos, encontrei orientações no tutorial sobre a possibilidade de participar/formar comunidades de práticas, por meio do compartilhamento de padlets. Com isso em mente e tendo em vista que a motivação para uso da ferramenta havia surgido pelo relato da professora Patrícia em uma comunidade de prática, tive a ideia de usar esse ambiente que estava explorando como uma oportunidade de trabalhar Redação e Literatura de forma interdisciplinar. Por isso, resolvi propor, em minhas aulas de Redação/Literatura, o compartilhamento de uma postagem sobre as leituras realizadas pelos alunos, como uma forma de incentivo aos outros e de despertar o interesse na leitura das obras ali apresentadas.

Imbuída deste objetivo de usar a ferramenta como uma possibilidade de troca de experiência de leitura pelos alunos do EM, apresentei a proposta na primeira turma e fiquei satisfeita ao perceber que se interessaram pela atividade, perguntando até se podiam fazer mais de uma postagem. Outro ponto que levou os alunos a se interessarem pela proposta é que eles poderiam apresentar qualquer leitura realizada, independente de se tais leituras eram apreciadas ou não pela escola. O que provocou o espanto de alguns que perguntaram mais de uma vez se poderiam colocar, realmente, qualquer leitura.

Um ponto que me leva a pensar como o ensino que promovemos ainda é disciplinador e baseado em imposições, pois inferi que a surpresa de alguns alunos e a necessidade de perguntar para ter certeza estava baseada no fato de que as leituras na escola são sempre escolhas do professor e, geralmente, de clássicos

escritos em uma época que nada tem a ver com o contexto vivenciado pelos alunos e em uma forma arcaica de uso da língua. Neste momento, fiquei me questionando: *como levar os alunos a conhecerem a nossa história cultural literária, pois acho importante saber de onde viemos, sem tornar as aulas de Literatura enfadonhas e sem “impor” leituras de clássicos?*

Evidencio esse questionamento que sempre esteve em minha mente, porque um ponto que me chamou a atenção, neste momento de troca com os alunos, é como o discurso de que os jovens não leem é um discurso político, baseado em resultados duvidosos de avaliações de grande escala, aplicadas durante toda a educação básica. Isso porque dos 103 alunos desta etapa do ensino, 58 fizeram sua postagem durante a aula, ou seja, mais de 50%. Vale ressaltar que alguns estavam sem o dispositivo tecnológico e, por isso, não participaram, o que nos leva mais uma vez a refletir sobre as exclusões que podem estar sendo promovidas nos usos da tecnologia na escola, sem um preparo estrutural das mesmas.

Talvez, os discursos sobre as dificuldades de leitura dos alunos apontem para o fato de que a maior dificuldade, na verdade, esteja nos conflitos e nas diferenças entre as demandas da escola e as práticas cotidianas de membros de comunidades sociais heterogêneas que temos nesse ambiente e que, muitas vezes, queremos homogeneizar (MAGNANI, 2011). Apesar deste problema de cunho político-social, as tecnologias digitais estão disponíveis na sociedade e permeiam muitas de nossas interações, sendo, portanto, necessário que sejam promovidos novos letramentos na escola, também, por meio de tais artefatos.

A proposta de atividade por meio das TDIC, neste episódio, objetivava que os alunos tivessem autonomia para decidir sobre qual livro apresentar, como fariam tal apresentação e qual o papel da leitura do livro em seu desenvolvimento pessoal, vindo ao encontro da ideia de Mattos (2019, p. 153) de que “a tecnologia precisa ser usada a serviço da educação, e não o contrário, preparando os alunos para a participação na vida em comunidade de forma independente, competente e crítica”. Nesse sentido, as postagens dos alunos poderiam ser de acordo com sua autonomia de escolha e ter as formas que eles decidissem usar, poderiam usar textos verbal e não verbal, bem como outras modalidades de linguagem, ou seja,

poderiam trabalhar como desejassem a multimodalidade que é tão evidente nos ambientes digitais.

Apesar disso, poucos foram os alunos que fizeram uso, pelo menos de imagens estáticas, em suas postagens:

Figura 39 – Atividade por meio do Padlet: a multimodalidade



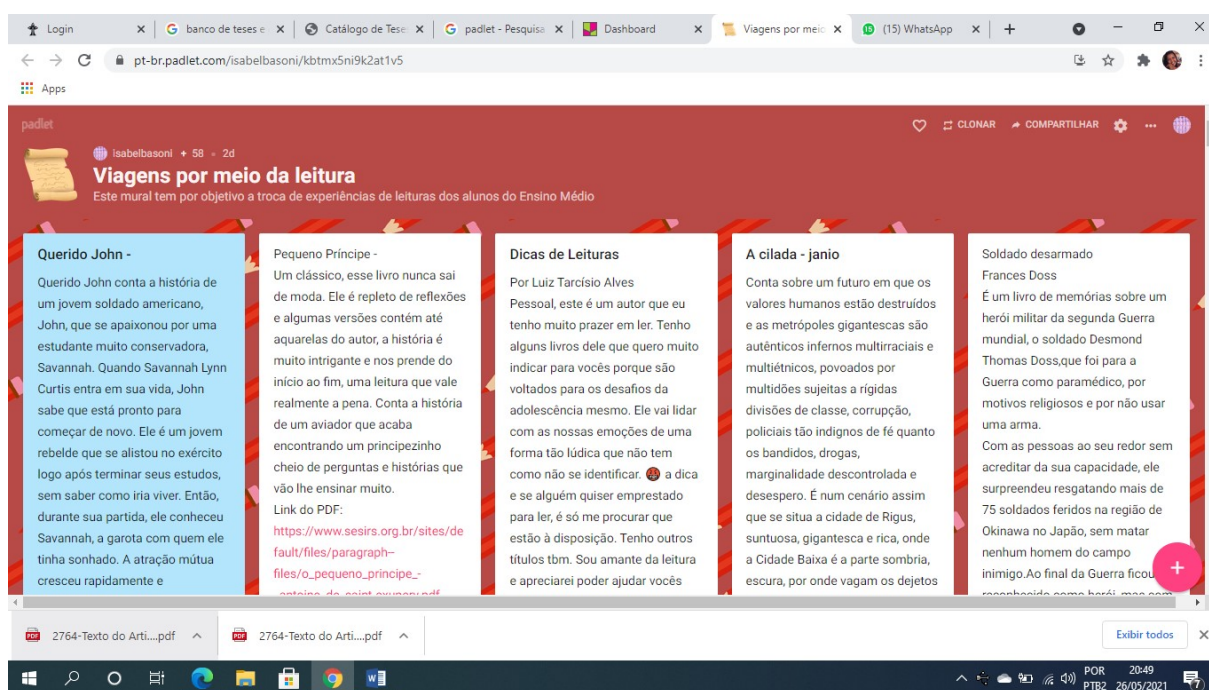
Fonte: Acervo da pesquisadora

Fato que chama a atenção para a necessidade de se promover mais atividades que envolvam os novos letramentos para que os alunos entendam que os usos que fazem das diversas linguagens em suas práticas sociais podem e devem estar presentes, também, em suas práticas escolares, principalmente quando mediadas pelas tecnologias digitais que favorecem esse uso.

Outro aspecto dos novos letramentos que pôde ser trabalhado nessa atividade foi a nova epistemologia do conhecimento como algo produzido de forma colaborativa, compartilhada e de experimentação (DUBOC, 2011; 2015; LANSHEAR; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012). As postagens permitiram a troca de experiências de leitura que foram importantes para a produção de conhecimentos de forma compartilhada, ler as postagens dos colegas e comentar sobre as diferenças e semelhanças de experiências com as leituras dos livros foi uma prática bem proveitosa e gratificante para mim, como professora, e acredito que para eles como alunos, pois vários fizeram comentários sobre terem sido despertados para novas leituras.

Olhar para o mural formado nesta prática pedagógica me leva a perceber como as tecnologias digitais podem promover interações e produções textuais que no presencial seriam demandadas diferentes etapas até se chegar a um mural como o apresentado nas figuras 40 e 41. Além disso, pude entender que a produção de conhecimentos precisa ser uma via de mão dupla, em um processo em que os alunos sejam vistos, conforme apontado por grandes pesquisadores, como sujeitos que constroem significados, de forma ativa e participante (KALANTZIS; COPE, 2012).

Figura 40 – Atividade por meio do Padlet



Fonte: Acervo da pesquisadora

A experiência de formação e prática acima descrita fez-me entender a importância de comunidades de práticas<sup>41</sup>, conforme destacado por vários pesquisadores sobre o ensino e formação de professores (SILVA, 2019; MULIK, 2015; BREDAN, 2012; e outros). Isto por que tanto minha formação para uso do aplicativo quanto a produção de conhecimento dos alunos neste processo foram possibilitadas pelas facilidades de compartilhamento trazida pelas tecnologias digitais e a internet. Olhar o evento acima descrito, por meio do espelho em que vejo

minhas práticas refletidas e refratadas, traz-me uma sensação de que, muitas vezes, a promoção de novos letramentos na escola envolve o estarmos dispostos a aprender e ensinar de forma colaborativa e compartilhada (apesar de saber que não só isso seja essencial).

Esta foi uma experiência que realmente contribuiu para minha formação como professora de Redação e Literatura, na medida em que me trouxe diferentes conhecimentos e outras formas de lidar com a leitura e produção de textos, inclusive os literários. Entretanto, apesar dos avanços, percebo que em boa parte de minhas aulas perduravam as velhas epistemologias de transmissão de conhecimento como prontos e acabados. O que me traz desconfortos sem medida, mas que também me deixa entender que a **transformação** é um processo que demanda tempo e idas e vindas, portanto não desisto de provocá-las e me instigar a mudar.

Depois dessa primeira prática de compartilhamento, outras experiências de ensino compartilhado e colaborativo foram possíveis, por meio desse aplicativo, e muitas outras práticas de novos letramentos foram promovidas nas aulas de Redação e Literatura, mesmo no retorno das aulas presenciais (a atividade que relato nesta última subseção foi promovida em aulas presenciais, com revezamento de alunos na sala).

Os três momentos relatados, neste capítulo da tese, foram alguns dos momentos em que pude ver uma professora em **transformação**. Cada um dos eventos, aqui apresentados, contribuíram para que uma nova forma de ser professor e entender o processo educacional fosse se desenvolvendo e se constituindo. No próximo capítulo, passaremos pelas (in)conclusões a que chego com este percurso investigativo, deixando claro que pode até ser o final de uma tese, mas apenas uma parada no processo de minha formação e identificação como professora de Língua Portuguesa, que permanecerá em ebulição.

---

<sup>41</sup> Cunhado por Wenger (2012 apud MULIK, 2015) o termo comunidade de prática é entendido como um sistema de aprendizagem social, que se caracteriza pelo interesse comum, pelo engajamento mútuo, através do compartilhamento e da negociação de sentidos, para aperfeiçoamento ou realização de uma tarefa.



## 5. CONSIDERAÇÕES AINDA INCONCLUSIVAS

Figura 41 – O que faz um professor?



Fonte: <https://www.ideba.org.br/ser-professor/>

Escolhi iniciar esta parte conclusiva da tese com a tirinha acima, porque depois de todo este percurso investigativo, fica cada vez mais claro para mim que nós, professores, estamos na sociedade para fazer a diferença e para sermos resistência, desenvolvendo o nosso trabalho de forma que nossos alunos tenham consciência crítica que os prepare para atuar nesta sociedade em constante transformação e tão excludente!

Rajagopalan (2003, p. 12) já afirmava que “acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer a diferença”. Assim, trago essa conclusão logo no início, antes mesmo de discutir tudo o que aqui será apresentado, porque, ao me deparar com essa tirinha, ela provocou em mim o sentimento de que é assim que me vejo, ao final desta tese sobre formação de professores.

Minhas primeiras perguntas norteadoras da tese giravam em torno de minha formação como professora de língua materna, buscando entender como se deu minha identificação como professora e em que medida os eventos de formação dos quais participei/participo contribuíram/contribuem para minha formação crítica como agente de letramentos. Chego a esta etapa da pesquisa podendo afirmar que, durante o processo de escrita e reflexão sobre minha trajetória profissional, compreendi que minha identificação como professora foi e estará sendo construída enquanto estiver em atuação e até depois disso, pois as identidades são fluidas e em constante devir, constituídas na/pela linguagem.

Identificar-me como professora foi um processo de construção de um *eu* que se via *no outro* e *pelo outro*. Durante minhas investigações neste trabalho, compreendi que, a cada momento de minha trajetória como professora,

primeiramente das séries iniciais e depois como professora de língua materna, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os discursos produzidos pelo outro e as interações com outros contribuía para minha identificação em cada contexto e tempo vivido. Percebi que o que Bakhtin (2003) afirma sobre avaliarmos a nós mesmos do ponto de vista de outros é uma prática que sempre esteve presente em minha identificação como professora.

Foram momentos em que me sentia incapaz, outros em que me via como realizando o melhor de mim, mesmo com minhas limitações, mas em todos esses momentos, não era eu que olhava o mundo de dentro, com os meus próprios olhos, mas eu me olhando com os olhos do mundo, com um olhar alheio (BAKHTIN, 2019). Entretanto, também compreendi que todo esse reflexo e refração de minhas imagens no espelho foram essenciais para que hoje pudesse me identificar como uma professora que busca incessantemente pelo conhecimento. Alguém que entende o seu papel como professora e que, de alguma forma, pode contribuir para a formação de sujeitos protagonistas de sua história, a partir de práticas de novos letramentos, sempre na perspectiva crítica.

Todas essas identificações foram impulsos para que sentisse a necessidade de continuar aprendendo e a cada evento de formação do qual participava, mais conhecimentos eram produzidos, mais incertezas eram acumuladas e mais necessidade eu tinha de permanecer no processo. Algumas participações foram importantes para que eu entendesse o que fazer, como fazer, por que fazer, quais caminhos seguir, não como receitas a serem seguidas, mas como possibilidades que precisavam ser adaptadas a cada contexto, a cada ano letivo, a cada dia em sala de aula. Outras, ao contrário, causavam-me uma indignação que me levou a questionar quais os objetivos de se promover tais cursos de formação, mas hoje entendo que, até esses, foram molas propulsoras para buscar cada vez mais compreender o papel do professor e as práticas de formação de professores que poderiam contribuir para atuações mais críticas e problematizadoras na escola.

Para mim, como professora de língua materna, quando precisei atuar por meio das TDIC em minhas aulas, em virtude do isolamento social instituído, foi primordial entender que pensar em atuações mais críticas e problematizadoras envolvia trazer para a escola, também, práticas de novos letramentos. Portanto, uma



das questões que me levou a desenvolver este trabalho foi compreender qual o papel dos novos letramentos em minhas práticas e como poderia, como professora de Redação e Literatura, propiciar práticas de letramentos a partir de e com diferentes mídias (digitais e/ou impressas).

Vale esclarecer que, apesar de a princípio falar em letramento digital, por entender que o que mudava neste espaço educativo era a ferramenta usada para as interações, diferentes conhecimentos foram sendo construídos, a partir de minhas interações com os alunos, minhas leituras para a escrita da tese, minhas interações no doutorado e, hoje, entendo a importância de se buscar práticas de novos letramentos, pois estes envolvem pensar o processo de ensino com base nas novas ontologias e epistemologias provocadas pelo desenvolvimento e maior acesso às tecnologias digitais, levando em conta os aspectos operacionais, culturais e críticos em seu uso (FERRAZ, 2014).

Como destacado por Duboc (2011), na sociedade pós-tipográfica, a multiplicidade, complexidade, imprevisibilidade, heterogeneidade, instabilidade e descentramento são paradigmas que interferem na noção de sujeito e conhecimento, portanto, não se pode mais pensar em uma escola homogeneizadora, que entende o sujeito como paciente de uma educação baseada em transmissão de conhecimentos, visto que os alunos estão cada vez mais flexíveis, proativos, dinâmicos, fazendo uso de diferentes linguagens de forma crítica, variada e participativa (pelo menos fora da escola). Assim, entendi que promover novos letramentos na escola é uma possibilidade de expandir essas novas ontologias e epistemologias (DUBOC, 2011; MONTE MÓR, 2009).

No capítulo 4 desta tese, apresentei o papel que os novos letramentos foram tomando em minha prática pedagógica, fazendo-me compreender que tais letramentos eram essenciais para que pudesse desenvolver novas formas de ensinar, que estivessem apropriadas às novas formas de aprender (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; DUBOC, 2011). Portanto, apesar de apresentar apenas três momentos de prática de novos letramentos, pude notar que se tornaram parte importante nas aulas, apesar de muitas vezes me ver atuando por meio das velhas práticas de “transmissão”. Tenho muito a desenvolver em relação aos meus

conhecimentos para que as práticas de novos letramentos passem a ser basilares em minha atuação, mas percebo que esse processo já está em andamento.

Para esta pesquisa, coloquei ainda como pergunta condutora quais seriam as possibilidades de se propiciar a formação de professores para a prática de novos letramentos e quais as implicações que um estudo autoetnográfico pode ter na formação do professor. Quanto às possibilidades de formação para tais práticas, entendi que meu processo formativo envolveu momentos de exploração, instrução e integração (CANI, 2019). Compreendi que trazer novas formas de ensinar, requer novas formas de aprender também do professor. Hoje entendo que formar professores com vistas ao ensino de técnicas não é uma prática que pode ser a base dos cursos de formação. Há a necessidade de propiciar aos professores subsídios mínimos para que possam desenvolver seu potencial para uso das TDIC na escola e ter em vistas os novos letramentos.

As novas formas de ser e conhecer, tão caras aos novos letramentos, precisam estar presentes também na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, pois os docentes só poderão oferecer novas formas de aprender, se tiverem sido expostos a elas em sua formação. Promover momentos de compartilhamento de saberes e ambientes de aprendizagem interativos aos professores é uma possibilidade de formação mais apropriada e um preparo para suas práticas também estejam baseadas em um ensino e aprendizagem colaborativo, distributivo e compartilhado. Entretanto, quero destacar aqui que o falar de si é uma prática formativa que contribui não só para a formação do professor, mas também para desenvolver um novo olhar sobre seus alunos e sobre sua atuação profissional.

Desenvolver essa pesquisa autoetnográfica foi para mim um divisor de águas pois, além de alcançar o título de doutora (um sonho desde o fim do mestrado, em 2009), com ela aprendi a ser mais compreensiva comigo e com os outros, principalmente, com os alunos que se veem tendo que aprender e interagir na escola por meio de práticas que já não condizem com suas formas de ser e conhecer. Entendi que nós, professores, somos resistência e, por isso, tantas críticas ao nosso trabalho, o que contribuiu para que cada vez mais visse a

necessidade de buscar conhecimentos que contribuam para uma atuação mais crítica e problematizadora. Pois, como bem destacado nesta tirinha do Armandinho:

Figura 42 – O perigo de um professor



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/117726941154/paran%C3%A1-o-que-n%C3%A3o-podia-acontecer>

Este é o resultado que se pode esperar com a prática de novos letramentos, na verdade, com a prática de qualquer abordagem de letramento, pois uma das características essenciais em qualquer uma delas é o ser crítico. Sim, este estudo autoetnográfico implicou na formação de uma professora mais crítica e mais consciente de suas práticas, uma professora que entende seu papel na sociedade e compreende suas limitações como pedras a serem transpostas, mas que vê a possibilidade de seguir, de mudar, de transformar-se.

Espero que este texto tenha contribuído para provocar mais discussões sobre a formação de professores de forma crítica e problematizadora. Que tenha contribuído para expandir seus conhecimentos sobre os novos letramentos e sua importância na educação linguística, pois os meus foram expandidos de forma assustadora. Ressalto, entretanto, que todas as discussões, emoções, ações, transformações, afirmações e questionamentos aqui apresentados são uma realidade desta pesquisadora, neste contexto e neste momento de formação. Neste percurso, muitas desconstruções foram necessárias para que chegasse até aqui e foram essenciais para que entendesse que diversas possibilidades coexistem, sendo que nenhuma realidade se sobrepõe a outra (FERREIRA; TAKAKI, 2014).

Portanto, para você muita coisa aqui apresentada sobre a formação de professores e sobre os novos letramentos na escola pode não fazer sentido ou ter outros sentidos, sem que com isso seja necessário invalidar os sentidos por mim produzidos. E deixo o texto aberto às suas interações e interpretações, pois aprendi com Ferreira e Takaki (2014) que quem suspeita não tem resposta final, e todo o

tempo em minha escrita levantei suspeitas e construí verdades sujeitas às suas suspeitas, como meu interlocutor, e até mesmo às minhas suspeitas, em uma próxima leitura, como um sistema contínuo e fluido de significados, pois **“cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único** (BAKHTIN, 2010, p. 92/93 – grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H.. **Autoethnography**. The International Encyclopedia of Communication Research Methods. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318858682\\_Autoethnography](https://www.researchgate.net/publication/318858682_Autoethnography) Acesso em: 11 dez. 2020.
- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C.. **Autoethnography: understanding qualitative research**. Nova York: Oxford University Press, 2015. [versão digital].
- ALARCÃO, I.. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, M. F.; RAMOS, F.. Efeitos da formação inicial nas práticas de ensino de escrita de uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v.15, n.2, 2015. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/510>. Acesso em: inserir data do acesso.
- ANTUNES, I.. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, J. N. M.. **Formação inicial de professores de espanhol no projeto Casas de Cultura no campus: ecologia de saberes e letramentos críticos**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5054>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- ASSIS, J. F. de. **“Eu caçadora de mim”, o percurso de formação de uma professora de espanhol**. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28699>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BAGNO, M.. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BARTHES, R.. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BASONI, I. C. G.. **A Leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_172\\_ISABEL%20CRISTINA%20GOMES%20BASONI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_172_ISABEL%20CRISTINA%20GOMES%20BASONI.pdf) Acesso em: 06 jan. 2021.

BAUMAN, Z.. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativo%20e%20qualitativo%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/BAUMAN,%20Z.%20Identidade%20entrevista%20a%20Benedetto%20Vecchi.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BESNOSIK, M. H. R.; LIMA, R. C. B. M.. Políticas de letramento e formação de professores. In: PEREIRA, Á. S.; CRUZ, M. F. B.; PAES, M. N. M.. **Letramentos, identidades e formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 15-26.

BEZERRA, S. S.. **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. 194 f. Tese (Doutorado Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2019. Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6143>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BIESTA, G.. **O dever de resistir**: sobre escolas, professores e sociedade. Educação, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, p. 21-29, jan-abr 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>. Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

BINGHAM, C.; BIESTA, G.. **Jaques Racière**: education, truth, emancipation. Great Britain: Continuum Books. 2010.

BITTAR, M.; BITTAR, M.. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/isaba/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R.. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D.

V. P. (org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de Língua Estrangeira**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2018.

BORGES, S. H.. **Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos [recurso eletrônico]**: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental. 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30966>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BORTONE, M. E.. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. **EntreLetras** (On-line) , v. 3, p. 192-203, 2012. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/962/514/> . Acesso em: 31 mar. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editoria, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/sxen851>. Acesso em: 10 set. 2021.

BOTTURA, E. B.. **“Como é o seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil**: implicações para a formação de professores. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Linguística, São Carlos, SP. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460?show=full>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. **Projeto de Resolução – Parecer 19/2020**: Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. o D.O.U. de 10/12/2020, Seção 1, Pág.106. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mai. 2021.

BREDAN, P. F.. **A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática**. 2012. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103510>. Acesso em: 30 out. 2021.

BUTLER, J.. **Precarious Life: the powers of mourning and violence**. New York: Verso, 2001. Disponível em: <https://www.wkv-stuttgart.de/uploads/media/butler-judith-precarious-life.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

CAETANO, É. A.o. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-ALYSQ2>. Acesso em: 22 mai. 2021.

CAMARGO, A. L. R.. **Devir de um professor pelas veredas da Educomunicação: narrativa autoetnográfica**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10928>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CANI, J. B.. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BAWNV8/1/1846d.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S.. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciências Humanas: Educação-FW**, v. 16, n. 26, p. 22-40, Jul., 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1477/1853>. Acesso em: 23 set. 2021.

CARMAGNANI, A. M. G.. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v.9, n. 2, p. 499-514, 2009, . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/07.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CASOTTI, J. B. C.. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola. *In*: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CASOTTI, J. B. C.; TEIXEIRA, D.. **Uma abordagem da formação inicial docente em ambiente virtual de aprendizagem**. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v.26, n.47, p.396-414, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/39213>. Acesso em 5 abr. 2022.

CASOTTI, J. B. C.; SEARA, I. M. L. R.. Comportamentos enunciativos de professores em formação em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista**



**Intersecções**, Edição 20, Ano 9, n. 3, p. 121-132, nov./2016, . Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1294>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CIAMPA, A. C.. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1987. Disponível em: [https://www.academia.edu/36531274/A\\_est%C3%B3ria\\_do\\_Severino\\_e\\_a\\_hist%C3%B3ria\\_de\\_Severina\\_CIAMPA](https://www.academia.edu/36531274/A_est%C3%B3ria_do_Severino_e_a_hist%C3%B3ria_de_Severina_CIAMPA). Acesso em: 22 mar. 2021.

CORACINI, M. J. R. F. Apresentação. *In*: ECKERT-HOFF, B. M.. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 11-17.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e identidade do professor de português (LM)**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em: 10 set. 2018.

COSCARELLI, C. V.. Navegar e ler na rota do aprender. COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. Introdução: rizoma. *In*: Deleuze, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995, p. 10-36.

DIAS, J.. Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar. *In*: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J.. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015, p. 135-159.

DICIONÁRIO PRIBERAM (on-line). **Etnografia**. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/etnografia>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DICIONÁRIO PRIBERAM (on-line). **Auto**. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/auto>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma. **Qualitative Research in Organizations and Management An International Journal**. May, 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/235253316> Ethical confessions of the I of autoethnography The student's dilemma Acesso em: 05 jan. 2021.

DRUMMOND de ANDRADE, C.. **José**. 1942. [Edição da coletânea, publicada na 10ª edição do FLIP, 2012]. Disponível em <https://lelivros.love/book/baixar-livro-jose-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

[Adaptado]

\_\_\_\_\_. **No meio do Caminho**. In: Alguma poesia. Editora Pindorama, 1930. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>. Acesso em: 11 mai. 2021.

DUBAR, C.. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxe5sc0>. Acesso em: 25 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Portugal: Porto, 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2018/09/Livro-dubar-claude-a-crise-das-identidades.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

DUBOC, A. P. M.. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, V.18, p. 9-28, 2011. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/duboc-o-novo-nos-novos-letramentos.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012\\_AnaPaulaMartinezDuboc\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/publico/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.26, n. 63, p. 664-687, set/dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3628>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 57-79.

\_\_\_\_\_. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professor(es) universitário(s) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M.. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ECKERT-HOFF, B. M.. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.. Autoetnografia: um panorama. **Revista Astrolabio Nueva Época**, Argentina, n. 14, p. 249-273, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 4597-R**, de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390701>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S.. **Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico**. *Revista El Futuro del Pasado*, nº10, p. 623-637, 2019. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7105033.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FABRÍCIO, B. F.. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrição em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P.. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FADINI, K. A.. **Autoetnografia e processos de subjetivação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2020. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14137\\_Tese%20de%20Karina%20Fadini%20PPGEL\\_vers%E3o%20final\\_p%F3s-defesa.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14137_Tese%20de%20Karina%20Fadini%20PPGEL_vers%E3o%20final_p%F3s-defesa.pdf) Acesso em: 18 mai. 2020.

FERRARI, A.. **Digital Competence in Practice: an analysis of frameworks**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. Disponível em: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

FERRAZ, D. M.. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. *In*: STELLA; P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.;

IFA, S. (org.). **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 53-83.

\_\_\_\_\_. **Problematizing the ‘critical’ in local pedagogical practices**. **International Congress of Critical Applied Linguistics**. Brasília, Brasil – 19-21 Outubro 2015. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/PROBLEMATIZING%20THE%20CRITICAL%20IN%20LOCAL%20PEDAGOGICAL%20PRACTICES.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/PROBLEMATIZING%20THE%20CRITICAL%20IN%20LOCAL%20PEDAGOGICAL%20PRACTICES.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo ao mesmo tempo? *In*: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; DOS SANTOS, Z. B. (org.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2018, p. 67-93.

\_\_\_\_\_. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J.. **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a, p. 33-60.

\_\_\_\_\_. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação Linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. *In*: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (org.). **(Trans)formação de professores de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 17-40. Disponível em: [file:///C:/Users/isaba/Downloads/POS MODERNIDADE POS ESTRUTURALISMO E EDU.pdf](file:///C:/Users/isaba/Downloads/POS_MODERNIDADE_POS ESTRUTURALISMO E EDU.pdf). Acesso em 28 set. 2021.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H.. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/197/102>. Acesso em: 15 set. 2021.

FESTINO, C. G.. Os avanços tecnológicos: o fim da Literatura? *In*: TAKAKI; N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 89-100.

FORTES, L.. **“Ser ou não ser”**: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25042018-121300/pt-br.php>. Acesso em: 26 set. 2021

FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

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

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, M. M.. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade**: experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28. Disponível em: <https://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/09/Linguagem-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Virtualidade.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: : MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** [*Festschrift* para Antonieta Celani]. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

GALLO, S. L. Discurso e novas tecnologias de informação. In: NAVARRO, P.; BARONAS, R. L. (org.). **Sujeito, texto e imagem em discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 345-356.

GARDNER, H.. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995 (Reimpressão 2012).

GERALDI, J. W.. **Portos de Passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GESSINGER, H.. **Até o fim**. [Interpretação do grupo Engenheiros do Hawaii]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x3hLy\\_H2TNk](https://www.youtube.com/watch?v=x3hLy_H2TNk). Acesso em: 13 nov.2020.

GIMENEZ, T.. Aproximando a linguística aplicada crítica da sala de aula. *In*: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CABONIERI, D. (org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 45-54.

GUEDES, P. C.. **A formação do professor de português**: que língua devemos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; KRESCH, D. F.. Então...caminhos da construção de projetos didáticos de gêneros – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das(os) pesquisadoras(es). *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CAMIN, A.; KRESCH, D. F. **Caminhos da Construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gêneros. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

HAGUE, C.; PAYTON, S.. **Digital literacy across the curriculum**: A futurelab handbook. Futurelab, 2010. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HEIDEGGER, M.. **Ser e tempo** – Parte I. 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.  
IMBERNÓN, F.. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD – Contínua)*. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> Acesso em: mai. 2021.

JORDÃO, C. M.. Identidades e letramentos em discurso. *In*: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015, p. 17-42.

\_\_\_\_\_. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 41-53.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem...ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, 12/2007. Disponível em:

[https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual\\_CROP\\_Jordao.pdf](https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf). Acesso em 18 out. 2021.

JOUVE, V.. **Por que estudar Literatura?. Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B.. **Literacies.** Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2012.

KIST, W.. **New literacies in action: teaching and learning in multiple media.** Teachers College, Columbia University New York and London, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de **letramentos.** *In:* CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de Língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 77-93.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente [Festschrift para Antonieta Celani].** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

KOCH, I. V.. **O texto e a construção dos sentidos.** 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. A inter-ação pela linguagem. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.  
KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (eds.). **New Literacies sampler.** NY: Peter Lang Publishing, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. **New Literacies: everyday practices and social learning.** 3rd edition. Open University Press, Maidenhead, UK, 2011.

LARROSA, J.. Tecnologias do Eu e Educação. *In:* SILVA, T. T.. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LÉVY, P.. **Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa.** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LEMKE, J. L. **Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

LIMA, J. C. M. de. **Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino/aprendizagem de língua inglesa: um estudo autoetnográfico.** 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-

graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7020/3/Perspectivas%20dial%C3%B3gicas%20e%20decoloniais%20sobre%20identidade%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20no%20ensino/aprendizagem%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%3A%20um%20estudo%20autoetnoqr%C3%A1fico.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

LOBATO, M.. **Emília no país da gramática**. 2 ed. São Paulo: Editora Globo, 2009.

LOPES, F. C.. **Ensino de Língua Inglesa e letramento crítico em tempos neoliberais**: autoetnografia de um professor em formação. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Maceió, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7292/3/Ensino%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%20e%20letramento%20cr%C3%ADtico%20em%20tempos%20neoliberais%20autoetnografia%20de%20um%20professor%20em%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LUCAS, C. M. S.. **A escola e a construção da subjetividade**. Vitória, ES: EDUFES, 2000.

LUTERMAN, L. A.; SOUZA, A. P.. Professores de Língua Portuguesa no estágio supervisionado: práticas de formação divergente. *In*: LUTERMAN, L. A.; POZZOBON, M. M.; SILVA, V. R.; THEREZA JÚNIOR, A. H. (org.). **Educação linguística e formação docente**: diferentes olhares epistemológicos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 19-32.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G.. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de educação básica: uma revisão de Literatura. **Revista Olhar de Professor**, vol. 23, pp. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195006/html/>. Acesso em: 23 set. 2021.

MACHADO, V.. *et al.*. Manual de normalização de documentos de acordo com as normas da ABNT [Recurso Eletrônico]. Curitiba: Ed. UFPR, 2022.

MACIEL, M. D.. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4. Recife: SBPC, 2003. p. 1-5. Disponível em: <https://docplayer.com.br/108646451-Autoformacao-docente-limites-e-possibilidades-1.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MAGALHÃES, C. E. A.. **Autoetnografia em contexto pedagógico**: entrevista e reunião como lócus de investigação. Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. Volume 22, nº 1, 2018. p. 16-33. Disponível em: [https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo\\_1\\_Veredas2018\\_1.pdf](https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_1_Veredas2018_1.pdf). Acesso em: 07 dez 2020.

MAGALHÃES, L. M.. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239 – 259.



MAGNANI, L. H.. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248>. Acesso em: 01 nov. 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.23248>.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B.. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Afetividade e Emoção no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MATTOS, A. M. A.. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, [S.l.], v. 1, n. 1.2011, nov. 2011. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474>. Acesso em: 01 nov. 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.22474>.

\_\_\_\_\_. (Multi)letramentos e novas tecnologias: *more buzzwords?*. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 148-159.

MATURANA R. H.. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, BH: Editora UFMG, 2002. Disponível em: <http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: set. 2021.

MILLER, I. K.. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MINATTI, J. P.. A formação continuada: implicações para a formação do professor multiplicador. *In*: CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MINHOTO, M. A. P.. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.10, n.19, p. 77-90, Jan./Jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>. Acesso em: 23 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta para base nacional comum da formação de professores da Educação Básica** (Versão preliminar). 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 ago. 2021.

MOITA LOPES, L. P.. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por**

**uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.

MONTE MÓR, W.. Foreign languages, teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In:* GONÇALVES, G. R. **New Challenges in Language and Literature.** Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2009. Disponível em: <http://data.ufl.udn.vn/bitstream/DHNN/20/1/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/13106/7499> . Acesso em: 22 set. 2021.

\_\_\_\_\_. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.** Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p 126-146.

\_\_\_\_\_. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.** 2ª Ed. Campinas, SP: Ed Pontes, 2015, pp 31-50. Disponível em: [https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares\\_WMM.pdf](https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf). Acesso em: 21 set 2021.

\_\_\_\_\_. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In:* TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de sentidos e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

MORIN, E.. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S.. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MULIK, K. B.. Comunidades de práticas, espaços virtuais e formação de professores de língua inglesa. *In:* XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH, III Seminário Internacional de Representações Sociais - Educação - SIRSSE e V Seminário Internacional sobre

Profissionalização Docente - SIPD - Cátedra UNESCO, 2015, Curitiba/PR. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba/PR: PUC-PR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19262\\_11090.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19262_11090.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Letramentos (Auto)Críticos no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio**: uma pesquisa autoetnográfica. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2021.

NASCIMENTO, A. K. O.; SANTOS, L. S.. Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 739-758, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/32237>. Acesso em: 25 out. 2021.

NASCIMENTO, E. T.. **A ascensão da epifania em contos modernos e contemporâneos**. 2016, 94 f. Dissertação [Mestrado] - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Letras, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21868>. Acesso em: 29 set. 2021.

NATALI, I.. **As epifanias nas obras de Joyce**: história e percurso. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5799259/mod\\_resource/content/1/sobre%20epifania%20em%20joyce.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5799259/mod_resource/content/1/sobre%20epifania%20em%20joyce.pdf). Acesso em: 29 set 2021.

NOVAES, S. C.. **Jogo de espelhos**: imagens e representação de si através dos outros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, T.. Estudos da linguagem em permanente estado etnográfico: notas sobre a observação participante de uma pesquisadora/nativa que “quer se meter”. **Veredas Temática**: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. Volume 22, nº 1, 2018. p. 34-50. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/27954>. Acesso em: 7 dez. 2020.

OLIVEIRA, G. R.. **O professor de português e Literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, M. C.; ARAÚJO, P. C.; ACCIOLY, R. L. C. C.. Relato de experiências: aprendizado remoto em meio à pandemia. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.272-277, jan./abr. 2021. Disponível em: [Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia | Oliveira | Signo \(unisc.br\)](#). Acesso em: 23 abr. 2021.

ONO, F. T. P.. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017->

[153239/publico/2017\\_FabricioTetsuyaParreiraOno\\_VCorr.pdf](#) . Acesso em: 10 ago. 2020.

PADILHA, F. G.; LUTERMAN, L. A.; LOPES, M. A.. O Projeto Escola sem Partido e a disciplinarização da prática docente. *In*: LUTERMAN, I. A.; POZZOBON, M. M.; SILVA, V. R.; THEREZA JÚNIOR, A. H. (org.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 161-172.

PAIVA, R. C.. **Contando estórias para pesquisar ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia**. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Letras, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55686>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PARDO, F. S.. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2018. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28082018-133114/publico/2018\\_FernandoDaSilvaPardo\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-28082018-133114/publico/2018_FernandoDaSilvaPardo_VCorr.pdf) . Acesso em: 03 ago. 2020.

PENNICOOK, A.. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

\_\_\_\_\_. **Critical applied linguistic: A critical introduction**. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R; BORELLI, J D. V. P.. Apresentação. *In*: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (orgs.). **Reflexão e crítica na formação do professor de Língua Estrangeira**. Goiânia, GO: Editora UFG, 2018.

PEREIRA, L. S.. **Epifanias e Joyce**. *Jornal Sul21*, 19/03/2019. Disponível em: <https://sul21.com.br/colunascoluna-apoaa/2019/03/epifanias-e-joyce/>. Acesso em: 29 set. 2021.

PINEAU, G.. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. *In* NÓVOA, A. & FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 91-109. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ns8vncc>. Acesso em: 12 Ago. 2020.

POSSENTI, S.. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K.. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, T.. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade

Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2020.  
Disponível em:

[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14082\\_TESE%PPGEL%20THALITA%20RZENDE%202020.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14082_TESE%PPGEL%20THALITA%20RZENDE%202020.pdf). Acesso em: 22 set. 2021.

RIBEIRO, A. E.. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, R. H.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

ROJO, R. H.; MOURA, E.. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, J. G.. O espelho. *In*: ROSA, J. G. **Primeiras Histórias**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

RUBINI, M. Â. O.S.. **Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola**: Limites e Possibilidades. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini\\_maos\\_me\\_prud.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini_maos_me_prud.pdf?sequence=3). Acesso em: 18 mar. 2021.

SABOTA, B.. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. *In*: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 59-68.

SANTOS, B. S.. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHNEUWLY, B.. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SERRANO, F. P.. **Pesquisar no labirinto: a tese um desafio possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, S. B. B.; SILVA, L. F.. Etnografias e autoetnografias na formação de professores. *In:* KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, 223-252.

SILVA, J. Q. G.. *et al.*. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. *In:* VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussão de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 179-199.

SILVA, F. G.. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, p. 169-195. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SILVA, M. L. C.. **Moto-Contínuo: a aprendizagem de professores de Línguas Estrangeiras em comunidade de prática**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38038> . Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, W. G.; BEZERRA, J. J.. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de Língua Portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan./abr. 2021. Disponível em: [A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de Língua Portuguesa em tempos de isolamento social | Souza | Signo \(unisc.br\)](https://www.unisc.br/revistas/index.php/signo/article/view/10000). Acesso em: 23 abr. 2021.

SOUZA, A. M. R.. **Base Nacional Comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. 2019. 361 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11599>. Acesso em: 22 jun. 2021.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. B.. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/567>. Acesso em: 10 set. 2021.

TILIO, R.. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente?. In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CABONIERI, D. (org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 19-30.

TONIN, J. P.. **Ideias decoloniais sobre minhas práxis**: autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34908/1/2018\\_JosianePrescendoTonin.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34908/1/2018_JosianePrescendoTonin.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

TRAVÁGLIA, L. C.. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUAN, Yi-Fu. Perspectiva Experiencial. In: TUAN, Y.. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1993, 9-21. Disponível em: [https://www.academia.edu/16998681/ESPA%C3%87O\\_E\\_LUGAR\\_A\\_perspectiva\\_da\\_experiencia\\_Yi\\_Fu\\_Tuan](https://www.academia.edu/16998681/ESPA%C3%87O_E_LUGAR_A_perspectiva_da_experiencia_Yi_Fu_Tuan). Acesso em: 16 mar 2021.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.  
VERSIONI, D. B.. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 37, n 4, p. 57-72, dezembro, 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em: 09 dez. 2020.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S.. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 155-170.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B.. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p 51-70.

ZACHARIAS, V. R. C.. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 16-29.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MENORES**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual*. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de pesquisar a fundo a formação de professores de línguas para uma atuação mais voltada para um ensino crítico do aluno e visando o uso de diferentes linguagens nas interações sociais. Nesta pesquisa, pretendemos analisar a formação da professora Isabel Cristina Gomes Basoni. Esse estudo pode ajudar a entender melhor como uma professora de Redação se forma e trazer novas ideias para as pessoas que planejam os cursos de formação de professores de línguas. Também esperamos ajudar você a pensar mais sobre seu aprendizado de leitura e produção de textos e sobre como você pode aprender melhor. Os participantes são alunos como você, com idade entre 14 e 18 anos, que já sabem ler e escrever.

Seus responsáveis permitiram que você participasse desta pesquisa. Caso você também concorde em participar, informo que vamos gravar nossas aulas de Redação do quarto bimestre de 2020 e do primeiro bimestre de 2021. Essas aulas podem ser presenciais, em sala de aula, ou podem também ocorrer em ambiente on-line, pelo Zoom; isso vai depender do término ou não da quarentena.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: você pode ficar com vergonha ou não gostar de ter sua voz e imagem gravada. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, saiba que ninguém irá assistir à gravação da sua voz e imagem. A professora Isabel Cristina vai anotar o que você disser, mas ninguém saberá que você está participando desta pesquisa. Você vai poder escolher um nome bem legal para nos referirmos a você neste estudo. Não falaremos para ninguém que ler esta pesquisa qual é o seu nome verdadeiro. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas seus dados serão um segredo nosso.

Participar deste estudo não custará nada para você ou para seus responsáveis. Você também não receberá nenhum dinheiro por sua participação. Mas pode deixar



que se houver algum custo para você ou responsáveis, a professora Isabel Cristina vai cuidar disso. Caso aconteça alguma coisa errada ou se você tiver qualquer dúvida, pode falar com seus responsáveis ou ligar para a professora Isabel Cristina, responsável pela pesquisa, no telefone que está no final desta página. Você também pode ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa, cujo telefone também está aí embaixo.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. Não tem problema nenhum se você quiser desistir. Se isso acontecer, não vai ter problema nenhum. E mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. Mesmo que seus responsáveis tenham permitido que você participe, você pode querer não participar e isso não vai trazer nenhum problema para você.

Antes de terminar o estudo, a professora Isabel Cristina vai lhe mostrar as anotações que ela fez sobre as aulas e a conversa que teve com você. Quando a pesquisa terminar, você poderá ver os resultados. Vamos guardar as gravações por um período de 5 (cinco) anos, mas não vamos mostrá-las para mais ninguém. Depois desse tempo, elas serão apagadas. A sua identidade será protegida com padrões profissionais de sigilo, assim como manda a lei brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Os resultados desta pesquisa só servirão para fins acadêmicos e científicos. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, e isso não irá causar nenhum problema para você.

Vamos imprimir este documento em duas cópias: uma para mim e uma para você.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual*. Entendi as coisas ruins e as boas que podem acontecer se eu participar desta pesquisa. Entendi que posso dizer 'sim' e participar, mas a qualquer momento posso dizer 'não' e desistir, e ninguém ficará com raiva de mim. A pesquisadora conversou comigo e com meus responsáveis e tirou minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei ter perguntas e posso ligar para Isabel Cristina se precisar. Meus responsáveis poderão modificar a decisão de participar se eles quiserem. Eles já assinaram um papel parecido com este me autorizando a participar. Recebi uma cópia desta folha e concordo em participar desta pesquisa.

Colatina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Pesquisadora responsável: Isabel Cristina Gomes Basoni

Fone: 27 999572647  
E-mail: [isabelbasoni@gmail.com](mailto:isabelbasoni@gmail.com)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFES Campus  
Goiabeiras

Fone: 27 3145.9820  
E-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

## APÊNDICE B



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS

O \_\_\_\_\_ menor

sob sua responsabilidade legal, foi convidado a participar da pesquisa intitulada *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual* desenvolvida por Isabel Cristina Gomes Basoni, sob orientação da Professora Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Abaixo seguem mais detalhes sobre como esta pesquisa se desenvolverá:

#### JUSTIFICATIVA

Podemos observar que muitas famílias e instituições têm se preocupado com a formação de seus filhos/alunos para atuar de forma crítica na sociedade. Entendemos que dentre as diferentes possibilidades de se promover uma educação nesta perspectiva, está o trabalho com a leitura e a produção de textos nos mais diversos ambientes em que os mesmos aparecem e fazendo uso de diferentes formas de linguagens como as que se vê, nas interações propiciadas pelas tecnologias digitais. No entanto, os estudos locais que investiguem essa questão ainda são escassos e, nesse sentido, esta pesquisa se justifica na medida em que se propõe a contribuir para promover reflexões sobre a formação de professores para um ensino neste viés.

#### OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Esta pesquisa busca resgatar a formação da pesquisadora como professora de língua materna, discutindo conceitos relacionados ao ensino de línguas para a autonomia do aluno frente às diferentes formas de interação social dos quais participa, tais como língua, formação para a cidadania e formação de professores.

#### PROCEDIMENTOS

O menor participará desta pesquisa por meio da gravação de voz e imagem em aulas de Redação no segundo semestre de 2020 e primeiro de 2021. Essas gravações, voz e/ou imagens não serão divulgadas para terceiros em nenhuma hipótese. Somente a transcrição das aulas e as interações professora/aluno serão registradas no estudo. A imagem e voz do menor serão preservadas. Para manter o sigilo acerca da identidade do menor sob sua responsabilidade, poderá ser escolhido um nome fictício para nos referirmos a ele na pesquisa. Tanto o nome fictício quanto os dados dele serão disponibilizados para sua análise antes de serem registrados no estudo. Após um período de 5 (cinco) anos, as gravações serão descartadas, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

### **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa ocorrerá durante aulas assistidas pelo menor no segundo semestre do ano letivo de 2020 e primeiro de 2021, no período de dezembro/2020 a abril/2021. Enquanto as aulas estiverem acontecendo de forma remota, farei uso das gravações das mesmas por meio da plataforma de aula: o zoom. Caso a atual quarentena imposta pela pandemia da Covid-19 seja suspensa e as aulas presenciais sejam retomadas, as aulas serão realizadas presencialmente e gravadas por meio de aparelhos eletrônicos.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

A participação em qualquer pesquisa envolve riscos. Nesta pesquisa, pode ser que o menor se sinta constrangido em ter a voz e a imagem registradas por meio de gravações de áudio e vídeo. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora irá conversar com ele para esclarecer quaisquer dúvidas. Caso seja necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas por meio de seu número pessoal informado abaixo. Se você quiser fazer qualquer observação sobre a conduta da pesquisadora ao longo da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, cujos dados também se encontram abaixo. O menor será lembrado de que é livre para desistir de participar a qualquer momento. Ele também será lembrado de que sua voz e imagem não serão divulgadas a terceiros, e que somente a transcrição das interações ocorridas nas aulas será utilizada. A desistência de participar da pesquisa pode ser feita a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo para seu bem-estar físico ou emocional. Além disso, os trechos selecionados para compor esta pesquisa passarão pela sua aprovação antes de serem registrados no estudo. Ao final do estudo, a pesquisadora compartilhará os resultados da pesquisa com você por meio do envio da tese completa em arquivo digital.

### **BENEFÍCIOS**

A partir da participação neste estudo, o menor será motivado a refletir sobre seu aprendizado de leitura e produção de textos de diferentes gêneros textuais e em diferentes suportes e ferramentas impressas e digitais, o que pode contribuir para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, os resultados obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de novas propostas para a formação de professores de leitura e produção de textos, que certamente irão beneficiar a sociedade.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Todas as explicações e informações necessárias durante a pesquisa serão fornecidas presencialmente ou por meio dos meios de contato abaixo relacionados. A assistência imediata e integral por danos decorrentes da participação nesta pesquisa também é garantida.

#### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA**

O menor, sob sua responsabilidade, não é obrigado a participar da pesquisa. Portanto, poderá deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua desistência. Caso você ou o menor decidam retirar o consentimento, vocês não serão mais contatados pela pesquisadora para falar sobre a pesquisa.

#### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Comprometemo-nos a garantir o sigilo e a privacidade quanto à sua participação na pesquisa, inclusive após as publicações decorrentes deste estudo.

#### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá despesas decorrentes da sua participação na pesquisa, mas caso haja despesas não previstas, elas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora.

#### **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá recorrer à indenização nos termos da Lei (Resolução CNS 466/12).

#### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de problemas ou dúvidas sobre a pesquisa, pode-se contatar a pesquisadora ISABEL CRISTINA GOMES BASONI através do telefone (27) 999572647 ou pelo e-mail [isabelbasoni@gmail.com](mailto:isabelbasoni@gmail.com). Em caso de denúncia e/ou intercorrências com a pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço:

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos  
Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN  
Goiabeiras, Vitória – ES  
CEP 29.075-910.

O CEP/UFES campus goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito que o menor sob minha responsabilidade participe desta pesquisa.

Declaro ainda que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias originais de igual teor, assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante, por mim e pela pesquisadora, sendo que uma delas me foi entregue.

**OBS:** em virtude da pandemia e do isolamento social pelo qual estamos passando, esse consentimento, para você que fará essa entrevista/conversa remotamente, poderá ser passado de forma oral e/ou virtual. Feito o consentimento por esses meios, você receberá o termo assinado pela pesquisadora em sua caixa de e-mail.

Colatina/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Responsável legal pelo participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual*, eu, Isabel Cristina Gomes Basoni, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Colatina/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Isabel Cristina Gomes Bason

## APÊNDICE C



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTES

Você foi convidado a participar da pesquisa intitulada *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual* desenvolvida por Isabel Cristina Gomes Basoni, sob orientação da Professora Doutora Janayna Bertollo Cozer Casotti, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Abaixo seguem mais detalhes sobre como esta pesquisa se desenvolverá:

#### **JUSTIFICATIVA**

A formação de professores e o ensino de línguas tendo em vista ações pedagógicas que contribuam para uma autonomia do aluno nos momentos de interação social, por meio de diversos suportes e ferramentas e com o uso de diferentes linguagens, entre elas a digital, a verbal impressa e digital, a visual, a sonora etc. tem sido uma temática presente em discussões travadas nos meios escolares e acadêmicos. Assim, este projeto se justifica na medida em que se inseri neste contexto de reflexões sobre a formação de professores de línguas e o ensino voltado para a autonomia do sujeito leitor/escritor, a partir de uma autorreflexão crítica sobre a minha formação.

#### **OBJETIVO(S) DA PESQUISA**

Esta pesquisa busca resgatar a formação da pesquisadora como professora de língua materna, discutindo conceitos relacionados ao ensino de línguas para a autonomia do aluno frente às diferentes formas de interação social dos quais participa, tais como multiletramentos, língua e formação, além de propor uma interconexão entre os diversos pontos de vista acerca do ensino de leitura e produção textual.

#### **PROCEDIMENTOS**

Como participante desta pesquisa, solicitamos sua permissão para gravação de voz e imagem em uma conversa/entrevista com a pesquisadora. Essa entrevista terá como tema o ensino de leitura e produção de textos e a formação dos professores. As gravações, voz e/ou imagens não serão divulgadas para terceiros em nenhuma hipótese. Somente a transcrição da entrevista será registrada no estudo. Todos os dados gerados, a partir da sua entrevista, serão disponibilizados para você analisar

antes de serem registrados no estudo. A entrevista será transcrita de forma a manter o sigilo acerca da sua identidade. Caso queira, você poderá escolher um nome fictício para nos referirmos a você neste estudo e protegermos sua identidade. Aproveitamos para informar que, após o registro, as gravações serão descartadas, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

### **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A entrevista ocorrerá no período de dezembro de 2020 a abril de 2021. A entrevista será realizada no local que for mais conveniente para você, podendo até mesmo ser realizadas remotamente, pelo Zoom ou WhatsApp, caso a quarentena imposta pela pandemia da Covid-19 seja mantida até o término desta etapa da pesquisa.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

A participação em qualquer pesquisa envolve riscos. Nesta pesquisa, pode ser que você se sinta constrangido em ter a voz e a imagem registradas por meio de gravações de áudio e vídeo. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora irá conversar com você para esclarecer quaisquer dúvidas. Caso seja necessário, você pode entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas por meio de seu número pessoal informado abaixo. Se você quiser fazer qualquer observação sobre a conduta da pesquisadora ao longo da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, cujos dados também se encontram abaixo. Durante a entrevista, você será lembrado de que é livre para participar ou não, e se escolher participar, pode responder ou não às perguntas feitas pela pesquisadora. Você também será lembrado de que sua voz e imagem não serão divulgadas a terceiros, e que somente a transcrição da entrevista será utilizada. Você pode desistir de participar a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo para seu bem-estar físico ou emocional. Além disso, os trechos selecionados para compor esta pesquisa passarão pela sua aprovação antes de serem registrados no estudo. Ao final do estudo, a pesquisadora compartilhará os resultados da pesquisa com você por meio do envio da tese completa em arquivo digital.

### **BENEFÍCIOS**

Os resultados obtidos por esta pesquisa poderão contribuir para a sociedade por meio do desenvolvimento de novas propostas para a formação de professores de Língua Portuguesa. Além disso, ao participar da mesma você terá seus conhecimentos acerca da formação de professores e do ensino e leitura e produção de textos em Língua Portuguesa valorizados e poderá compreender melhor como funciona o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Todas as explicações e informações necessárias durante a pesquisa serão fornecidas presencialmente ou por meio dos meios de contato abaixo relacionados. A assistência imediata e integral por danos decorrentes da participação nesta pesquisa também é garantida.

### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA**

Você não é obrigado a participar da pesquisa. Portanto, poderá deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes da sua desistência. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado pela pesquisadora para falar sobre a pesquisa.



### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

Comprometemo-nos a garantir o sigilo e a privacidade quanto à sua participação na pesquisa, inclusive após as publicações decorrentes deste estudo.

### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá despesas decorrentes da sua participação na pesquisa, mas caso haja despesas não previstas, elas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora.

### **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá recorrer à indenização nos termos da Lei (Resolução CNS 466/12).

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de problemas ou dúvidas sobre a pesquisa, pode-se contatar a pesquisadora ISABEL CRISTINA GOMES BASONI através do telefone (27) 999572647 ou pelo e-mail [isabelbasoni@gmail.com](mailto:isabelbasoni@gmail.com). Em caso de denúncia e/ou intercorrências com a pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço:

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos  
Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN  
Goiabeiras, Vitória – ES  
CEP 29.075-910.

O CEP/UFES campus goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos, e que voluntariamente aceito participar desta pesquisa.

Declaro ainda que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido em duas vias originais de igual teor, assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora, sendo que uma delas me foi entregue.

**OBS:** em virtude da pandemia e do isolamento social pelo qual estamos passando, esse consentimento, para você que fará essa entrevista/conversa remotamente, poderá ser passado de forma oral e/ou virtual. Feito o consentimento por esses meios, você receberá o termo assinado pela pesquisadora em sua caixa de e-mail.

Colatina/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Participante da pesquisa/ Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa *Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual*, eu, Isabel Cristina Gomes Basoni, declaro ter cumprido as exigências do item IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Colatina/ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Isabel Cristina Gomes Basoni

## APÊNDICE D

### DIÁRIO DE CAMPO DO DOUTORAMENTO<sup>42</sup>

21/10/2020

Depois de muito pensar e debater sobre uma outra possibilidade de desenvolvimento de minha pesquisa, decidi, junto com a orientadora pela autoetnografia. Primeiramente, sinto um desespero só em pensar nessa metodologia. Primeiro, porque apesar de algumas leituras sobre o tema, ainda não sei se sou capaz de escrever esse tipo de texto. Segundo, porque terei que refletir e analisar a minha formação e prática criticamente, prática para a qual não fui orientada até aqui. Essa visão de olhar sempre de forma crítica para todo texto, ação, pensamentos expostos etc. não foi uma prática escolar até o mestrado e nem pessoal. Então, assusta-me não ter competência para produção desse tipo de texto. Mas, as circunstâncias levaram-me a essa escolha e aqui estou eu, tentando ser uma autoetnógrafa.

Lendo alguns trabalhos percebi que uma das ferramentas dessa pesquisa é o diário de campo, por isso início este hoje com meus sentimentos do momento, mas ciente de que terei que me debruçar sobre minhas lembranças e contribuições de outros que convivem e conviveram comigo em meu percurso formativo: professores, colegas de sala, colegas de trabalho, alunos, ex-alunos e outros que estiveram e estão comigo nesta caminhada.

26/10/220

Hoje, na disciplina do doutorado, revi meus questionamentos sobre a avaliação em nossos dias. E trouxe-me uma preocupação sobre minhas práticas em relação a avaliação: tenho que pensar numa prática mais próxima dos multiletramentos que tanto preso na escola. Será que tenho dado valor a todas as linguagens usadas e apreendidas pelos alunos? Como professora de Redação e Literatura tenho praticado os multiletramentos em minhas aulas? Como transformar aulas de Redação em momentos de práticas sociais e discussões sobre diferentes temas sociais em todas as turmas e não só no terceiro ano do Ensino Médio?

Quais práticas de letramentos tenho privilegiado em minhas aulas? Por que os textos tipo pixação, cordel, rap, funk e outros marginalizados não fazem parte dos gêneros estudados?

E a questão da autoria no digital? Como desenvolver esse olhar crítico em nossos alunos?

28/10/2020

Hoje, acordei pensando em como ser melhor professora de Redação. Em um

---

<sup>42</sup> O diário aqui exposto é uma cópia do original escrito em nota de texto de um smartphone, forma como é apresentado no texto.

momento de programa especial, senti uma satisfação em estar na convivência com os alunos e poder fazer parte da vida de cada um deles.

29/10/2020

Hoje, na aula de Redação do oitavo ano me senti muito satisfeita com a reação dos alunos sobre o gênero estudado: fotografia. Para tornar a aula mais prática, convidei um fotógrafo que apresentou algumas técnicas de fotografia e mostrou para os alunos por meio de fotografias e filmagens da própria sala de aula como é o trabalho de um fotógrafo. Vi a empolgação nos olhos deles e fiquei pensando “como propiciar esse mesmo prazer quando for trabalhar outros gêneros?”

04/11/2020

Ontem, ao entrar em uma sala para dar aula sobre texto dissertativo-argumentativo, fiquei muito irritada com a turma por não querer estudar. Acabei deixando o meu planejamento de lado, mas em vez de tentar conversar com os alunos e tentar compreender o que estava acontecendo, coloquei conteúdo no quadro e comecei cobranças sobre uma proposta de produção da semana anterior. Depois, fiquei pensando... porque não aproveitei o momento para dar uma aula sobre a vida?????

Acho que ainda sou presa a educação tradicional e não consigo me desprender de algumas convenções educacionais instituídas há séculos.

13/11/2020

A cada leitura que faço sobre a formação de professores para uma ação responsiva ante seus alunos, percebo a importância desse diário de campo. Por isso, a partir de hoje, quero ao final de cada dia de aula, tirar um tempo para a produção de uma parte desse documento. Escrevendo as primeiras páginas de minha tese, vejo o quanto preciso aprender e quanto de incertezas e apreensão sobre a produção de um estudo autoetnográfico ainda me circundam.

17/11/2020

Como é difícil desenvolver o hábito de escrever no diário de campo. Comprometi-me a escrever todos os dias ao final da aula e esqueci o do dia 17, que está sendo escrito no dia 18.

Percebi neste dia o como é difícil levar os meninos a participarem das aulas que proponho conversar sobre determinado assunto. Acho que não se acostumaram ainda a emitir opinião.

18/11/2020

mal Hoje às aulas foram tranquilas, mas realmente os alunos em um ambiente e vc em outro não dá muito certo. Estava passando.

19/11/2020

Estar entre os alunos realmente é algo que me dá prazer. Foi muito bom voltar ao convívio deles. Nas aulas do sexto ano, discutimos um pouco sobre anúncio de campanhas e pedi aos alunos que fizessem uma propaganda tentando me

convencer a participar de uma campanha de doação de roupas. Fiquei impressionada como os alunos se envolveram e se dedicaram para tentar me convencer. Entendi como essa relação do sentido para as atividades são essenciais para que os alunos sintam-se motivados a fazer.

06/01/2021

Hoje, tentando escrever mais um pouco de minha tese percebi que ainda não compreendi muito bem o que é um texto autoetnográfico. Lendo um trecho do texto de Josiane Ferraz de Assis, doutora pela UFB, tive dúvidas se o que estava fazendo poderia ser qualificado como autoetnografia e resolvi parar e me aprofundar mais no assunto antes de continuar.

Entendi que tenho que colocar a minha trajetória intercalada com as teorias e interações que foram me formando e constituindo como professora de língua materna

Fala da professora de Metodologia no Mestrado: as pesquisas não servem para mudar o mundo, mas para refletir sobre os problemas apontando caminhos ou apenas descrevendo a situação, sempre digo isso aos meus alunos de Redação, mas na hora de praticar não estou me ouvindo.

Fiquei o ano inteiro trabalhando com gênero do ENEM como se a escola fosse apenas para preparar para a universalidade e não para a vida. Fala de uma aluna que mexeu comigo, difícil aceitar uma avaliação quando aponta pontos negativos.

Preciso deixar clara minhas escolhas logo no início: como vou colocar os dados da pesquisa? Como serão apresentados os textos lidos em outras línguas? Como irei tratar participantes da pesquisa? Qual o meu principal objetivo?

27/01/2021

Estou em uma capacitação da rede privada em que trabalho e hoje tive a oportunidade de conhecer o ensino híbrido na prática. Foram momentos interessantes de aprendizagem em que aprendíamos fazendo, o que me fez refletir sobre as minhas aulas.

Além disso, nesta capacitação, fiquei pensando um pouco sobre a BNCC. Por que aceitamos tudo sem discutir diretamente? Como eles apontam alguns objetivos e práticas que não preparam os professores para tal.

15/03/2021

Hoje, ao retornar ao meu diário de campo, percebi que desde fevereiro, início das aulas que não faço anotações que me possam ser úteis na escrita da tese. Preciso retomar, com urgência.

28/04/2021

Hoje, percebi o quanto dar aulas de forma on-line tem sido desgastante para mim. Olhar minha vida e perceber que tem se resumido a trabalhar preparando aulas para serem aplicadas de forma remota e todos os outros trâmites legais que a

escola nos exige tem tirado tempo que poderia estar utilizando na escrita de minha tese. Preciso largar...

## APÊNDICE E

### Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio em 2020

1. Você gosta das aulas de Redação? Por quê?

2. Mais ou menos, não sinto que me prepara
3. Sim. Porque me deixa mais atenta sobre os acontecimentos da atualidade e também aprendo a escrever de um jeito mais formal.
4. Sim, você é a melhor professora.
5. Gosto bastante, pois eu amo escrever.
6. Não gosto da professora e isso me faz não gostar das aulas dela.
7. Sim, quando o tema é de meu interesse
8. Gosto, porque tenho a oportunidade de debater sobre temas importantes
9. Sim, ajuda a perceber os problemas da nossa sociedade e criar uma opinião sobre eles

2. Como tem sido sua experiência com as aulas de Redação desde o Ensino Fundamental? Como eram as aulas? E os professores? Tem alguma que você lembre com saudade? Por quê?

1. Eram legais, tenho saudade da minha professora
2. Não tive Redação tão aprofundada no ensino fundamental. Mas desde que entrei no Ensino Médio sempre tive e sempre gostei muito. Mas, foi a partir do 3º ano que peguei gosto pela matéria.
3. Não tem sido boas, pois não aproveitei. 😊
4. Tenho sim, o nome dela é Martinha (e ela é minha mãe)
5. Aulas boas com professores bons, tenho saudades dos métodos de ensino.
6. Só fui ter aula de Redação, no Edessa, antes sempre estudei em pública, e não tinha essa matéria
7. Boas. No Ensino Médio conversas sobre possíveis temas da Redação do ENEM ou escrever textos dissertativos argumentativos, no fundamental aprendíamos sobre os diversos tipos de texto. Sempre gostei dos meus professores. Sinto saudade da época em q eu podia escrever histórias do jeito que eu quisesse sem ter que seguir necessariamente um modelo de texto.
8. Não sou muito boa de redações mas é uma experiência legal, os professores são bons

3. Como me vê como professora? Acha que tenho quais semelhanças e quais diferenças com os professores de leitura e produção de texto com as quais estudou até hoje?

1. É uma professora legal e atenciosa
2. Você é uma ótima professora e bem compreensiva. Você é minha primeira professora de Redação que passei mais tempo, então não tem muito o que comparar com a primeira que eu tive e só fiquei alguns meses estudando com ela.

3. Está sendo uma ótima professora, vejo que faz o seu melhor. Vou sentir saudades!
4. Suas falas, postura, modo, jeito...diz muito que você é uma professora que realmente pratica o ato da leitura, e que gosta da área de linguagens...
5. A diferença é que eles eram bons
6. Até hoje você (cris), me ensinou muitas coisas, principalmente a importância da Redação.
7. Como uma boa professora. te acho muito parecida com os outros professores que já tive a diferença é que você é mais calma.
8. Gosto de você como professora, especialmente por ficar muito bom Enem

4. Como acha que deveriam ser as aulas leitura e produção de textos? O que exatamente, na sua opinião, deveria ser ensinado?

1. Não tenho ideia, mas acho que deveriam ser mais interativas para aprendermos melhor
2. Acho que deveriam ser discutidos os temas e as redações serem feitas em casa.
3. Deveria levar a gente na biblioteca, e mostrar os benefícios de ler um bom livro.
4. Creio que tem que ser bem dinâmica, pois muitos não gostam de ler, por ser considerado um momento "massante", então um ótimo modo, seria ser bem dinâmico.
5. Último ano graças a Deus
6. Mostrar documentários ou vídeos curtos, sobre o tema, pra deixar mais interessante .
7. Acho que as aulas já são como elas deveriam ser porque elas nos preparam para o que vai ser cobrado de nós no futuro.
8. Deveria ser mais praticado em sala, para os alunos entenderem melhor como se monta uma Redação e tudo mais

5. Você acha importante que nas aulas de leitura e produção de textos seja explorado e ensinado a ler e produzir textos em diferentes suportes, inclusive os disponíveis nas tecnologias digitais? Por quê?

1. Acho que sim
  2. Sim, porque é o mundo que estamos entrando agora.
  3. Sim, pois quanto mais conhecimento melhor.
  4. Sim, pois estamos em um mundo que se evolui, estamos em um tempo tecnológico, então seria ótimo mostrar que essa ferramenta também pode auxiliá-los em seus estudos, assim ampliando seus conhecimentos.
  5. Sim
  6. Sim, pois tudo que aprendemos ganhamos mais conhecimento
  7. Sim, porque conhecimento nunca é demais
  8. Sim, por que a experiência em outros lugares é muito importante
6. Você sabe o que é criticidade? Acha que as aulas de Redação têm desenvolvido isso em você? Por quê?

1. Não sei o significado da palavra



2. Sim. Porque temos que discutir assuntos que precisam de uma crítica social e construtiva da minha parte.

3. As vezes sim. As vezes eu aprendo a olhar as coisas com outra visão.

4. Algo crítico?

5. Sim

6. Sim. Sim. Por que me ensinam a pensar sobre um assunto e ter uma ideia, um pensamento crítico sobre o tema.

7. Sim; sim, por que você tem que dar sua opinião vendo os prós e contras da situação

7 Cite algum site, aplicativo, ferramenta e/ou ambiente digital usado por você para produção de textos ou em que a escrita é a modalidade de linguagem utilizada para a comunicação.

1. Imagine

2. Imaginie e descomplica

3. Word

4. Plataforma Imagine, Stoodi, Florest

5. Imaginie

6. Enemnota1000

7. Whatsapp

8. Whatsapp, Instagram, etc...

8 Durante todo o seu percurso como aluno, tem alguma aula de Redação que ficou gravada em sua mente? Por quê?

1. Não

2. Não que eu me lembre

3. Não. Mas sempre gostei de todas, porque em ajuda a desenvolver argumentos.

4. Nem lembro, por causa da pandemia eu esqueci.

5. Quando eu estava no 2° ano/EM, e a professora fez um debate dividido em grupo, sobre o aborto, um grupo defendendo a legalização e o outro não aprovando.

6. Sobre as consequências socioculturais prejudicados, pois estamos passando por isso

7. Não. Porque eu gosto de escrever histórias, narrativas e etc.. E isso só é trabalhado no ensino fundamental. Eu não gosto de escrever textos dissertativos, nem notícias, nem cartas e etc...

9 Escolha um codinome para nos referirmos a você nesta pesquisa.

1. Morena

2. Aninha

3. MS

4. Mika

5. Oompa loommpa

6. Mel

7. SBCD

10Qual sua idade?

5 alunos com até 17 anos

3 aluno com 18 anos ou mais

## APÊNDICE F

### Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio em 2021

1. O que você pensa das disciplinas de Redação e Literatura? É importante estudá-las? Por quê?

1. Sim, porque Redação vai ver como é sua escrita e Literatura vai ensinar a cultura dos livros, etc, do nosso país
2. Sim. Elas trazem muito repertório e são ótimas para conhecimento de mundo e produção textual.
3. Para nós ajudar e nos preparar pra os concursos públicos, ENEM e vestibulares, porque nos ajuda a melhorar nosso vocabulário
4. Eu acho que são disciplinas bem importantes, porque nos mostram diferentes tipos de escrita.
5. Sim. Pois ajuda a desenvolver a escrita e a leitura.
6. A matéria de Redação é algo útil para a preparação para o Enem e parapa
7. Eu gosto como forma de entretenimento pessoal, mas a escola estraga a minha diversão e passa a ser uma coisa cobrada demais. Eu sei que é muito importantes pra formação de um pensamento crítico e eu adoro isso.
8. Sim, é de extrema importância estudar Redação e Literatura. Pois temos que aprender a dominar a nossa língua, e escrever sem nenhum erro.
9. Sim, Pois é importante para a formação humana.
10. Creio que sejam matérias importantes, tanto para o meio cultural quanto para o meio acadêmico.
11. Acho Redação importante, porque nos ensina a argumentar. Literatura é até legal mas não acho tão importante.
12. Sim, para um melhor entendimento sobre ambos
13. Redação é importante porque nos faz desenvolver um senso crítico sobre assuntos que estão em pauta na nossa sociedade, nos motivando a buscar respostas e soluções para problemas que são sobressalentes no nosso cotidiano e na nossa comunidade. Literatura é importante pois, além de estar inserida em contextos que são significativos para nossa história, demonstra o desenvolvimento cultural do povo brasileiro com o decorrer do tempo, onde cada era literária possui suas próprias características, sejam elas nos assuntos que são retratados, na metrificacão, o objetivo pela qual elas foram criadas, ou as circunstâncias em que elas foram escritas.
14. Sim, pois precisamos aprimorar a nossa escrita e o nosso vocabulário.
15. Sim. Porque ajuda no nosso desenvolvimento de escrita .
16. são disciplinas que eu gosto muito e acho muito importante para a criação da nossa cultura além de ajudar a melhorar nossa escrita cada vez mais, o que é essencial para nosso futuro.

17. É importante e essencial estudá-las, pois vamos precisar delas por boa parte da nossa vida.
18. Particularmente é uma das que mais gosto, até porque se eu não estudasse elas não teria ideia do que fazer no ENEM, até porque só tive contato com essas matérias no nono ano, quando mudei de escola
19. Muito complexa. Sim, porque assim adquirimos mais conhecimento e ficamos por dentro do certo.
20. Acho que Literatura e Redação são importantes, com certeza é importante estudá-las, Estudar Literatura é importante porque pode melhorar sua habilidade de usar o português, aumentar seu interesse pela leitura, melhorar o vocabulário e a escrita ajuda nossa capacidade de raciocínio e orienta a expressão clara da fala. Essas habilidades serão realizadas por alunos nas áreas acadêmica e profissional, razão pela qual os requisitos para uma Redação de alta qualidade são tão altos no maior e mais abrangente exame de avaliação do país.
21. para melhor leitura, e expansão de conhecimento
22. São importantes, pois para o Ensino Superior é muito cobrado, principalmente Redação.
23. Redação acho essencial, principalmente para o Enem. Agora Literatura?
24. Sim, para nos prepararmos para o Enem e provas no futuro no quesito Redação
25. Acho que são importantes, porém sem dinâmica alguma
26. ótimas
27. Acho interessante, mas importante mesmo acho que só Redação, porque é uma coisa que eu vou usar no futuro, fora de vestibulares, na vida mesmo.
28. São matérias importantes para o Enem, principalmente Redação.
29. São materiais importantes para o Enem, principalmente a Redação.
30. Chataaaaaas dcp, sim, não sei dizer
31. é importante porque desenvolve a capacidade na Língua Portuguesa, aumenta o interesse por Literatura, melhora o vocabulário.
32. Redação é importante mas Literatura não
33. Acho que são interessantes apesar de um pouco mais cansativas em alguns momentos. É importante estudá-las como qualquer outra matéria pois vão te agregar conhecimentos que você talvez precise no futuro.
34. muito legal
35. Penso que são importantes estudá-las sim, porque nós faz aprender e evoluir na base escolar e as coisas que são ensinadas, levaremos por toda vida.
36. Sim, porque com essas matérias aprendemos mais, a falar melhor, escrever, enfim.
37. Eu tenho muita dificuldade, porque eu vim de uma escola que não tinha Redação, e daí eu sinto muita dificuldade.
38. Que é uma forma mais aprofundada de estudar a Língua Portuguesa. Sim é muito importante estudar elas pelo fato de que sem ela não conseguimos fazer textos e elas

nos dão oportunidade de mostrar por meio da escrita um pouco sobre nós e nossos pensamentos.

39. Sim, e importe estudar elas para poder aprimorar e aprender mais ainda a escrever, ler e aprender a história.
40. eu creio que são de suma importância para a formação pessoal e acadêmica do aluno, mas o que me incomoda um pouco é que o sistema educacional falha onde deveria ser a sua principal missão, ensinar! Um exemplo disso é impor as crianças e adolescentes que leiam grandes obras da Literatura brasileira (eu, particularmente, adoro) entretanto essas obras não estimulam o aluno a criar um “hábito literário”, o gosto pela leitura. Eu penso que se utilizassem de obras mais joviais nos primórdios da educação surtiria mais efeito.

## 2. Qual sua visão sobre a produção de textos na escola? E fora dela?

1. Dentro da escola, normal, fora difícil
2. Eu acho essencial ser ensinado nas escolas para saber dissertar nos vestibulares e familiarizar com os textos do cotidiano.
3. Importante pois vc expõe o seu ponto de vista em diversos temas
4. Acho interessante mas deveriam escolher temas que vão nos trazer mais benefícios na vida cotidiana
5. Acho uma boa questão. E fora da escola, melhor ainda
6. Eu acho que devem aparecer apenas textos que de certa forma influenciam nossa mente, não só no momento de escrever, mas também no momento de pesquisa sobre o assunto, algo que mude a visão que o escritor e o leitor têm sobre o mundo.
7. Produção de textos não é o meu forte. Então a escola me incentiva bastante nisso. Fora dela eu nunca produzi nada :(
8. Acho que a escola deve continuar com a produção de texto sim. Para que nós alunos possamos treinar para faculdade, Enem...
9. Ajuda a escrever melhor e mais claro para o leitor.
10. É importante saber como se passar uma ideia pro papel em qualquer lugar, um texto convincente muda opiniões.
11. Acho indispensável dentro e fora
12. Bom
13. É necessário, pois ajuda a desenvolver a nossa opinião e pensamentos acerca do mundo, fazendo com que consigamos expor isso de forma clara e objetiva para outras pessoas.
14. Acho importante, porquê precisamos aprender a fazer redações.
15. É importante pq vamos usar a vida toda

16. minha visão é que existem muitas pessoas que podem escrever melhor mas não se deidcam a isso, hoje em dia as pessoas se dedicam menos a escrita mesmo sendo algo tão importante.
17. Essencial, pois ajuda muito no aprendizado. Importante para que possamos treinar e melhorar cada vez mais.
18. são importantes, ajudam bastante na hora do ENEM e podem contribuir para nosso conhecimento geral e aumento do vocabulário
19. Eu não tenho o que opinar quanto a isso.
20. Dentro da escola isso é muito importante para o assunto, muita gente não sabe olhar para isso, mas fora da escola, seja no dia a dia ou no trabalho, vai precisar de muito ...
21. não acho certo nem o sistema de que tudo nos define(futuro) por um texto e em uma prova
22. Tanto a leitura quanto a escrita são essenciais.
23. Muito boa, não prático fora da escola
24. Acho fraca
25. ótima
26. Acho importante, pois no mercado de trabalho isso vem sendo cobrado cada vez mais.
27. Ajudar no desenvolvimento dos nossos conhecimentos .
28. Ajudar no desenvolvimento dos textos.
29. Melhora a dicção e argumentação, pelo menos pra mim, fora tem o msm efeito
30. acho correta, para treinar a leitura e a interpretação. Porque antes de você sair escrevendo você precisa ler e entender a proposta de texto
31. Horrível, não tenho tempo para pensar direito e o barulho me atrapalha a pensar. Fora é melhor pois arrumo um espaço específico para escrever.
32. É uma boa maneira de treinar a escrita e melhorar cada vez mais para se preparar melhor para o Enem. Não sei bem dizer.
33. produtivos, não prático
34. Acho importante dentro da escola pois prepara os alunos, e fora da escola pois evoluímos mais.
35. São necessárias, porque fora da escola, precisamos saber como fazê-los.
36. Difícil .
37. Acho que poderíamos fazer mais textos sobre diversos assuntos que nos ajude a melhorar nossa Redação, ainda mais que daqui 2 anos estamos fazendo o Enem pra valer.
38. É importante para se prepararmos aos desafios tanto quanto do Enem, trabalho, etc...
39. eu penso que a produção de texto seja um método bastante eficaz para o desenvolvimento crítico e argumentativo do aluno

### 3. Qual sua visão sobre a Literatura na escola? E fora dela?

1. Dentro da escola gosto, mas fora não
2. Aprendermos sobre poemas e um pouco da história literária.
3. Acho muito importante também para o conhecimento de mundo. Além disso, desperta interesse pela arte.
4. Gosto de estudar sobre os tipos de histórias e poemas de antigamente, acho muito interessante.
5. Acho bom a escola pedir um livro para ler. E acho bom ler meus próprios livros
6. Embora seja uma matéria que eu não seja muito fã, Literatura é útil para incentivar a leitura, porém eu não vejo muita utilidade além disso.
7. Literatura é importantíssima. Na escola eu aprendo a parte mais técnica, de interpretação e afins. Já em casa eu leio porque amo mesmo, e também pra enriquecer meu vocabulário. Eu prefiro a Literatura por amor e diversão do que a Literatura por obrigação. Só que é necessário equilibrar as duas coisas, então eu dou meus pulos.
8. Na minha opinião deve continuar ensinando, dentro e fora da escola.
9. Importância do hábito de ler.
10. É importante saber como os escritores literários se expressavam para manter essa parte cultural ou até mesmo para poder escrever como eles e na escola nos ensinam isso.
11. Importante, fora nem tanto.
12. Legal
13. É tratada como uma matéria "tangente", onde ela não parece ser tão valorizada nos vestibulares e na educação brasileira em geral.
14. Acho chato, porque a escola não trás livros interessantes para jovem como o romance, drama e fantasia.
15. Não sei
16. minha visão da Literatura dentro da escola é que a instituição não dá tantas diversidades de livros para lermos como existe fora da escola, nós não estudamos tantas obras que eu considero importantes.
17. Também importante para o aprendizado e aprofundamento dos nossos conhecimentos tanto dentro como fora da escola.
18. uma matéria extremamente necessária, fora dela também é importante, principalmente quando o assunto é qual carreira seguir, pois muitas exigem relatórios semanais ou mensais, então o estudo dessas estruturas é importante
19. Chata, não gosto de ler livros que sou obrigada a ler, por exemplo. Não consigo entender. Fora da disciplina escolar eu gosto.
- 20....
21. por opinião não gosto, importância somente a história
22. Importante.

23. Importante
24. ótima
- 25..
26. Eu aturo, aí já é pedir demais
27. tem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos. Ela é a responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos. Por isso, é fundamental que o corpo docente das escolas reconheça a sua relevância para o desenvolvimento dos alunos.
28. Não gosto dentro e gosto pouco fora
29. Conhecimento adicional.
30. Acho muito importante e interessante pois incentiva os alunos a lerem e a aprenderem mais. Fora da escola acho mais um passatempo que nos faz crescer intelectualmente.
31. Tem interpretação de textos, e entre outras coisas que são importantes fora daqui.
32. Boa .
33. Acho ótimo e estou adorando estudar ela .
34. Também é muito importante, sendo assim um conjunto junto com a Redação e a produção de texto para o Enem, trabalho, etc...
35. "Um país se faz com homens e livros." frase de Monteiro Lobato, o conhecimento literário cria pessoas mais críticas, intelectuais e serve como base de conhecimento para lutas sociais/político-ideológica.

4. O que você tem a dizer sobre os professores de Redação e Literatura que já teve até hoje? Por favor, mencione o que tenho de igual e/ou diferente dos professores anteriores.

1. Só tive um, mas a metodologia desse professor é excelente
2. A minha outra professora era muito boa, porém não achava o método dela tão eficiente. A minha professora atual tem um método é uma explicação excelente
3. Não tive muitas aulas de Redação e Literatura, mas todos os professores que tive foram muito bons.
4. Gostei de todos. (Minha antiga escola, deixava Redação e Literatura, junto a matéria de português) e esse ano, estou gostando de ter uma aula específica sobre o assunto.
5. Só tive uma única professora de Redação e Literatura.
6. De todos os professores que já tive a senhora é a mais inteligente e que cobra muito dos alunos. Então, foi difícil me adaptar às suas propostas de aula.
7. Meus professores antigos, falavam pra gente escrever uma Redação em todas as aulas.
8. Modo de explicar parecido e bem dinâmica.



9. na verdade nunca tive aula de Redação nem de Literatura antes do EDESSA, mas gosto da forma como a professora nos ensina, as aulas são bem produtivas e cativantes.
10. Você argumenta muito bem e tem dominância dos conteúdos.
11. Dos que eu lembro bons ou razoáveis
12. Tive apenas um professor de Literatura na minha vida toda
13. A minha professora antiga dava uma folha de Redação toda sexta tipo Enem para fazermos e isso me ajudava a aprender a concertar os meus erros. Já a senhora é boa em explicar e isso é interessante.
14. Até hoje você foi a única que aprendi a alguma coisa
15. minha professora de Literatura passada passava mais dinâmicas com obras importantes brasileiras e mostrava mais referências de cada período, ela não só apresentava obras literárias, como obras de arte do período estudado.
16. Professora atual: maravilhosaaaa, adoro suas aulas, não acho cansativas e aprendo muito. Já a professora antiga dava uma aula muito cansativa e acabava ficando chata.
17. na verdade a professora Isabel é a primeira que tenho como professora de ambas matérias, sempre consigo absorver o conteúdo das aulas, e ela já me ajudou muito no melhoramento das estruturas de minhas redações
18. Eu gostava, não lembro características.
19. Você ainda n conheço muito bem, mas minhas professoras anteriores eram chatas, entediantes e n sabiam explicar direito a matéria...
20. já que o foco é Enem, a primeira professora boa. que tive. de Redação foi. você
21. A Isabel cobra um pouco mais, principalmente a prática de redações constante.
22. Todos os professores de Redação e Literatura que já tive, trabalham do mesmo jeito monótono
23. Muito legais. paciência, carisma, compreensão
24. Foram todos inteligentes e sensacionais, n é diferente
25. otimos
26. Você foi a primeira que eu tive. Então é a melhor até agora kk
27. Literatura só tive você, em Redação tive mais, porém seu método de ensinar a fazermos Redação é melhor, pois eu aprendi mais durante esses anos com você.
28. Literatura só tive vc, em Redação tive mais, porém o seu método de ensinar a fazermos Redação é melhor, pois eu aprendi mais durante esses anos com vc.
29. São bons, todos eles dominam muito bem a materia, a matéria q é chata msm
30. são ótimos professores, mesmo cada um tendo sua forma de ensino. A paciencia para explicar o conteúdo e a forma
31. Só tive um professor até hoje e, sinceramente, acho as aulas muitos chatas.
32. São bons profissionais. Nunca tive outro(a) professora ou professor de Redação/Literatura.
33. sao legais

34. Todos os professores que já tive até hoje, foram professores muito bons e que eu não tenho nada a reclamar. Acho que de igual é a boa vontade de ensinar, paciência e gostar do que faz. E diferente é que a minha professora do ano passado era um pouco mais dinâmica.
35. Nunca tive, essa é a minha primeira vez então não tenho muito o que dizer, mais o ensino é bom.
36. Eu so tive uma kkkk , e explica bem .
37. Os que tenho hoje são ótimos, mais uns antigos que tive não sabiam ensinar.
38. Você fala muito sobre Enem, quer preparar a gente para fazer o Enem, etc... E de diferente você passa mais propostas de Redação e Literatura.
39. falta fugir um pouco da grade curricular da instituição e adotar métodos menos ortodoxos, utilizar da tecnologia ao nosso favor, interações sociais, promover debates e discussões de assuntos relevantes! Visando o estudo do mesmo para uma boa argumentação.

5. Além do conhecimento linguístico e literário, você acredita ser possível aprender algo "sobre a vida" durante as aulas de Redação e Literatura? Se sim, indique algum aprendizado desse tipo que você tenha vivenciado em minhas aulas ou de professores anteriores.

1. Sim' poi's podemos escrever uma Redação sobre alguma coisa da vida
2. Com certeza. Eu consigo ter mais facilidade em produzir textos como a carta. Além de conseguir enxergar melhor o sentimento do autor em um determinado texto.
3. Acho que muitas vezes vamos nos identificar com algum poema e vamos comçar a pensar a respeito.
4. Não
5. Não exatamente durante a aula, mas a pesquisas feitas principalmente para realizar redações são úteis para o aprendizado em relação a outras matérias e também dependendo do conteúdo, para melhora da ética e moral das pessoas.
6. Sim. As vezes eu fico refletindo em tudo o que você fala, e mesmo que sem perceber isso molda os meus pensamentos sobre a sociedade e política principalmente.
7. Acho que não pra vida, mas aprendemos a dominar a nossa língua na hora de escrever
8. O hábito de ler que ajuda vários aspectos da vida.
9. a cultura brasileira e a forma de expressão literária de antigos e atuais escritores.
10. Sim, aprendemos a argumentar melhor e temos mais conteúdo.
11. Sim, sobre os acontecimentos do passado, e sobre casos do presente.
12. Sim, de que nada é estático, as coisas estão sempre se movendo, e se movendo depressa. A progressão das eras literárias no Brasil me fez perceber que o ser

humano nunca está satisfeito com o que lhe é oferecido, onde a sua essência busca sempre expor e documentar algo novo, com o intuito de explorar e reconhecer o máximo de todas as singularidades que o universo pode nos proporcionar

13..

14.sim, obras literarias sempre mostram alguma lição importante para a vida.

15.Sim, nossos direitos, como expressar nossos sentimentos, um pouco do nosso passado entre outros.

16.sim, nas aulas de Literatura estávamos estudando sobre as gerações românticas no Brasil, e a professora sempre trazia exemplos em forma de música ou poesia para estudarmos, algumas tinham ensinamentos sobre a vida, outras relatavam criticas sociais. Uma música usada na aula que mexeu bastante comido foi a musica Comida dos Titãs

17.Sim

18.todos os temas apresentados nos dão visões diferentes,sendo assim você pode ou não concordar com as outras pessoas,e saber o que levar para sua vida

19.Não muito.

20.Nada de tão extraordinário

21.Sim,o aprendizado do amor, significado da vida

22.Claro, a interpretação da leitura que nos fazemos faz com que aprendamos sobre nós

23.otimos

24.Sim, acho que o conhecimento geral do mundo, através das notícias e de forçar nossa mente a ter opiniões formadas.

25.Sim!

26.Sim.

27.Sim, anteriormente dito, melhora a argumentação e nos ajuda a desenvolver opinião sobre qualquer assunto

28.não, que eu e lembre

29.Em Redação sim, aprendi que quando eu for tentar mostrar que estou certo em certo assunto, eu preciso de ter conhecimento sobre, o que me leva a ter que procurar a ter mais conhecimentos sobre todo tipo de assunto.

30.Acho que sim mas não me lembro de ter tido essa experiência.

31.cansativo

32.Sim. Aprendi muita coisa lendo livros de autores prestigiados e que só li por que fui incentivada na aula de Literatura. Aprendi a ter mais paciência e dircernimentonas minhas decisões.

33.Sim pois agora eu tenho uma noção de como fazer uma Redação boa para o Enem.

34.Varios , sobre como fazer uma Redação .

- 35. Sim. aprendemos muito lendo os diversos textos de outros autores, principalmente que a vida não é fácil mais se quisermos podemos batalhar e correr atrás dos nossos sonhos.
- 36. Não, só nas propostas de Redação que eu falo comigo mesmo e reflito nos temas.
- 37. Eu, particularmente, adoro livros de filosofia e busco sempre aplicar os conhecimentos dos mesmos na minha comunicação interpessoal e intrapessoal.

6. O que você tem a dizer sobre as aulas que eu tenho ministrado? Mencione pontos positivos e negativos.

- 1. +sabe conduzir a aula, +tira dúvidas muito bem, -passa muita tarefa
- 2. Positivo: consigo entender todo o conteúdo e me interesso por ele.
- 3. Eu acho a metodologia muito boa, mas também acho que seria bom variar a forma como a matéria é explicada.
- 4. Acho bom, não tenho nada a dizer ou comparar.
- 5. Não tenho opinião
- 6. Suas aulas são boas, a senhora é MUITO MUITO inteligente, eu acho isso incrível. Só que as aulas podem ser menos maçantes.
- 7. Aulas com muitas definições, acho que devia ser mais interativas
- 8. gosto das aulas, são dinâmicas e interessantes. Nada a questionar.
- 9. Você é incrível
- 10. Bom
- 11. São simples, objetivas e bem-organizadas, porém, vejo que as aulas depois de um tempo tornam-se repetitivas.
- 12. Da sua aula só tem pontos positivos, pois eu amo o jeito q explicar a matéria.
- 13. Negativo é que on-line
- 14. muito boas, com a pandemia fica mais difícil de ser mais dinâmico mas da mesma forma eu acho suas aulas boas.
- 15. Estou adorando e aprendendo cada vez mais. Poderia trazer atividades mais dinâmicas.
- 16. são muito interessantes, ainda mais quando tem exemplos musicais, quando usa exemplos assim acabo tendo mais facilidade para aprender o conteúdo. O único ponto negativo são as aulas estarem sendo de forma remota e eu não gosto muito de estudar assim
- 17. Acho tediante, você explica bem, só que fica repetitivo, ai cansa...
- 18. ...
- 19. muitas questões de livro Literatura (ruim), Redação está bom com imaginação
- 20. Possui um trabalho com ideias boas, sabe conversar com os alunos além da matéria.
- 21. Positivos: paciência, carisma Negativo: trabalhos em excesso

22. São boas
23. ótimos
24. Boas, gosto da didática e tais
25. Pontos positivos: aprendi a me desenvolver mais nas minhas redações. Pontos negativos: ?
26. São ótimas aulas não tenho nada a reclamar, pontos positivos: aprendi a me desenvolver mais as minhas redações, pontos negativo: ?
27. Vc é ótima, a aula é bem dada, a matéria é um tédio
28. são aulas boas com A paciencia para explicar o conteúdo e a sua forma
29. Aulas são chatas, mas vc tenta trazer o melhor conteúdo de uma maneira boa e legal.
30. São bem centradas e diretas, geralmente tem um ponto específico a seguir porém um pouco desanimadoras às vezes pois quase sempre segue o mesmo ritmo.
31. legais, mas ao mesmo tempo cansativos
32. Aulas produtivas e participativas.
33. Os pontos positivos são que aprendemos cada dia mais, e os negativos eu não sei o que dizer, porque eu tenho dificuldade pra entender mais é só isso.
34. Eu acho legal , mas como eu tenho dificuldade as vezes eu fico meia assim mas eu gosto
35. Ótimas.gosto do método mais acho que poderiam ser mais dinâmicas, mesmo on-line.
36. Aulas são boas. Pontos positivos e que você sabe explicar, gosta muito de passar atividades e propostas de Redação. Pontos negativos é que tem alguns temas que desanima fazer as propostas.
37. pontos positivos: a correção das atividades de forma precisa e eficaz pontos negativos: a ausência de discussões e debates visando o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

7. Indique uma ação que, na sua opinião, poderia contribuir para que as aulas de Redação e Literatura fossem melhores.

1. Menas tarefa de responder é mas tarefa do livro
2. Acho que elas poderiam ser mais dinâmicas.
3. Começarmos a fazer análises mais aprofundadas se textos e poemas.
4. Para temas de Redação, seria ótimo sempre buscar assuntos do dia-a-dia que possam ser debatidos, mas não relacionado a coisas que acontecem hoje em dia, mas também coisas que são divertidas, como "biscoito ou bolacha", "Toddy ou Nescau", coisas do tipo

5. Teatro, acho que é uma arte muito expressiva. Uma aula fora da sala de aula, tipo embaixo da árvore. Competição de perguntas sobre os livros que estamos lendo, valendo prêmios (nota e chocolate).
6. Mais conteúdo na prática
7. em minha opinião já estão ótimas.
8. Aulas mais dinâmicas
9. Mais diversão e diversificação
10. Desenvolvimento dos estudos além do material didático (livro e caderno). Maior número de debates em relação às duas matérias, com o intuito de compreender melhor a opinião de cada aluno.
11. Leitura mais jovem. Podíamos escolher um livro do nosso interesse tipo romance e drama.
12. Está bom assim
13. Atividades dinâmicas.
14. Mais dinâmica
- 15....
16. Redação sempre temas mais atuais
17. Promover debates sobre determinados assuntos durante aulas de Redação, para crescimento de repertório.
18. Dinâmicas boas
19. Mais diversidade (sair um pouco só atividades do livro, coisas desse tipo)
20. Nada a reclamar 🙌😊
21. Não tenho nada a reclamar. 🙌😊
22. Continua assim, vc é ótima
23. As aulas já estão ótimas
24. Não sei
25. Talvez alguma espécie de dinâmica diferente ou outras maneiras de aprendermos o conteúdo.
26. mais interação
27. Dinâmicas divertidas e que prendam a atenção dos alunos.
28. Usar palavras mais fáceis ou seja menos complicadas de entender.
29. Poderia ser mais dinâmica
30. Tornar elas mais dinâmicas
31. Alguns desafios com algum tema para fazer uma Redação.
32. dar mais voz para a mocidade expor suas opiniões de forma livre, colocando a razão e a capacidade de pensar como valores fundamentais, sem amarras morais impostas pela religião/igreja e estado.

## APÊNDICE G

### PLANEJAMENTO DAS AULAS SÍNCRONAS

#### Redação – 3º ano Ensino Médio – 18/08/2021

- **CRONOGRAMA DA AULA** (proposta postada no e-class, para que os alunos saibam como serão encaminhadas as interações):

Olá, pessoal!

Algumas orientações para a aula desta semana:

1 - Esta aula virtual é uma forma de continuarmos o nosso ciclo de estudos, agora no segundo semestre.

2 - Usaremos o Aplicativo Zoom para termos um momento síncrono em que poderemos aprender e trocar informações.

3 – Abaixo temos o link para a sala de aula no terceiro ano:

<https://adventistas.zoom.us/j/5363568550>

4 - Em nossas aulas virtuais, estaremos confirmando a sua presença por meio de uma chamada que poderá ser realizado a partir do *print* da aula ou de uma chamada tradicional - não esqueçam que as câmeras deverão permanecer abertas e que as aulas serão gravadas.

5 - Nossa aula está agendada para o horário de 7h45min até 8h25min, no dia 18/08/2020.

6 – Pesquisa sobre possíveis temas para o Enem 2020 – nesse momento, cada aluno irá realizar uma pesquisa sobre temas que, na opinião deles, possam ser contemplados no Enem – pedi que escrevam no chat. (5 min)

7 – Em relação ao tema que indicaram, apresentar o porquê de aquele tema ter sido escolhido, ou seja, apresentar hipóteses pelas quais o tema poderia ser uma possibilidade. As razões deverão ser encaminhadas para o grupo de WhatsApp “Enem 2020”. (5 min)

8 – A partir dos temas apresentados pelos alunos, propor discussões que ajudarão a desenvolver tese, buscar argumentos e proposta de intervenção para eles. Dividir esse trabalho em duplas para serem apresentados nas aulas (Seminários).

9 – Realizar a apresentação de um tema, por mim escolhido, para que entendam a proposta de trabalho.

Espero todos vocês!

#### Redação - 3º ano do Ensino Médio – 19/08/2020

- **CRONOGRAMA DA AULA** (proposta postada no e-class, para que os alunos saibam como serão encaminhadas as interações):

Olá, pessoal!

Algumas orientações para a aula desta semana:

1 - Esta aula virtual é uma forma de continuarmos o nosso ciclo de estudos, agora no segundo semestre.

2 - Usaremos o Aplicativo Zoom para termos um momento síncrono em que poderemos aprender e trocar informações.

3 – Abaixo temos o link para a sala de aula no terceiro ano:

<https://adventistas.zoom.us/j/5363568550>

4 - Em nossas aulas virtuais, estaremos confirmando a sua presença por meio de uma chamada que poderá ser realizado a partir do *print* da aula ou de uma chamada tradicional - não esqueçam que as câmeras deverão permanecer abertas e que as aulas serão gravadas.

5 - Nossa aula está agendada para o horário de 11h30min até 12h10min, no dia 19/08/2020.

6 – Falar sobre as redações no site do Imaginie e os relatórios de desempenho para orientar no estudo para os novos textos.

7 – Apresentação de um dos temas pelos alunos e a proposta de produção textual.

Espero todos vocês!



**APÊNDICE H**  
**POESIA ADAPTADA APRESENTADA PELOS ALUNOS DO 8º ANO NO**  
**SARAU CULTURAL**

Eu queria uma escola  
Que cultivasse a curiosidade e a alegria de aprender, que em mim é  
Natural  
Que educasse meu corpo e meus movimentos,  
Que me ensinasse esportes e práticas de vida saudáveis;  
Que possibilitasse meu crescimento físico sadio,  
Normal.

Eu queria uma escola  
Que me ensinasse tudo sobre a natureza,  
O ar,  
A matéria,  
As plantas,  
Os animais,  
Meu próprio corpo,  
Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela observação,  
Pela descoberta,  
Pela experimentação.  
E que dessas coisas ensinasse não só a conhecer, como também a aceitar,  
Amar  
E preservar.

Eu queria uma escola que me ensinasse tudo sobre a nossa História  
E a nossa Terra,  
De uma maneira viva, atuante,  
Questionadora,  
Pela ótica do povo e não pela dominante.  
Queria ver todos respeitando nossas tradições,  
Nossos velhos,  
Nossos costumes  
Valorizando nossa cultura e tudo o que faz parte da vida da nossa gente.

Eu queria uma escola que me orientasse a pesquisar e conhecer melhor a vida de  
meus avós,  
De meus bisavós,  
De meus ancestrais, imigrantes,  
De minha comunidade,  
E que me ajudasse a preservar tudo isso na memória!

Eu queria uma escola que me ensinasse a usar bem a nossa língua,

A pensar e se expressar com clareza e objetividade.  
 Queria uma escola que me ensinasse a amar nossa Literatura  
 E nossa poesia.  
 Que lindo estar, já agora, interessada em Monteiro Lobato e Manoel Bandeira!  
 Espero que minha escola me possibilite conhecer muito mais, um dia!

Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Carlos Drummond de  
 Andrade, Vinicius de Moraes, Caetano, Gil e Chico!  
 E que me faça ficar ansiosa por “devorar” todos os nossos escritores e poetas,  
 de antigamente e de agora.  
 Um lugar em que a gramática venha livre, leve e solta, no Ensino Fundamental; e  
 entre com tudo quando formos capazes de abstração, aos 12, 13 anos (não antes);  
 só nessa hora!

Eu queria uma escola  
 Que me ensinasse a pensar,  
 A raciocinar,  
 A procurar soluções.  
 Queria uma escola que, desde cedo, usasse materiais concretos, para que pudesse  
 ir formando corretamente  
 Os conceitos matemáticos,  
 Os conceitos de números,  
 As operações...

Somar, subtrair, multiplicar, dividir...  
 Usando Blocos Lógicos, palitos, tampinhas, pedrinhas... só porcariinhas!!!  
 Fazendo-me aprender brincando e vivendo situações de cotidiano: pensando,  
 medindo, comprando, lucrando, perdendo ganhando!

Ah! meu Deus!  
 Livra-me de uma escola em que tenham que copiar pontos.  
 Decorar, sem entender: nomes, datas, fatos, fórmulas, enunciados e regras  
 gramaticais...

Livra-me de aceitar conhecimentos “prontos”, mediocramente “embalados”  
 nos livros didáticos descartáveis,  
 Comerciais,  
 Superficiais,  
 Descomprometidos e que  
 Distorcem as verdades.

Que me livre de ficar passivo,  
 Ouvindo e repetindo e repetindo e repetindo  
 Com a única finalidade de passar de ano.  
 Que me livre de aprender métodos de dissimulação e de  
 Autoenganação!

Eu queria uma escola  
Que também desenvolvesse a sensibilidade que já tenho  
Para apreciar o que é bonito e eterno.  
Eu queria uma escola  
Que desenvolvesse os meus meios de autoexpressão,  
E minha criatividade tão vital!

Que me desse múltiplos meios de expressar  
Cada sentimento,  
Cada drama,  
Cada emoção.  
Que eu aprenda a transformar e a criar!  
Que aprenda a respeitar  
A madeira, a cortiça, o papel,  
A tinta, o pincel,  
A tesoura, o tecido, a caixa,  
O objeto imprestável.

Que não me deixe ver o mundo como descartável.  
Mas que tudo pode ser matéria prima em cada mão,  
Para exercer esse dom divino  
da recriação!

Eu queria uma escola  
Que me ensinasse a conviver,  
A cooperar,  
A respeitar,  
A esperar,  
A saber viver numa comunidade  
Em união.

Ah! E antes que eu me esqueça:  
Deus me livre de um professor incompetente,  
Descontente,  
Desumano,  
Irritado  
E mal preparado.

E, hoje, VIMOS aqui para afirmar  
Que a escola onde estudamos  
Mesmo que ainda tenha coisas a melhorar  
Tem sido uma possibilidade de encontrar um pouco disso tudo  
E tem se esforçado para me ajudar a me formar  
Um cidadão consciente do futuro  
E de tudo que quero alcançar. (TODOS)

Releitura do texto de Maria Teresa Del Prete Panciera feita pela Profa. Isabel Cristina Gomes Basoni e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental do Edessa.

## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DE AUTORES MODERNISTAS

#### CLARICE LISPECTOR

Clarice Lispector foi uma escritora e jornalista ucraniana naturalizada brasileira. Autora de romances, contos e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX. Ouçamos uma de suas poesias:

#### PERFEIÇÃO

O que me tranquiliza  
é que tudo o que existe,  
existe com uma precisão absoluta.  
O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete  
não transborda nem uma fração de milímetro  
além do tamanho de uma cabeça de alfinete.  
Tudo o que existe é de uma grande exatidão.  
Pena é que a maior parte do que existe  
com essa exatidão  
nos é tecnicamente invisível.  
O bom é que a verdade chega a nós  
como um sentido secreto das coisas.  
a perfeição.

#### MANOEL DE BARROS

Outro nome de nossa Literatura é Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, situando-se mais próximo das vanguardas europeias do início do século e da Poesia Pau-Brasil.

#### Tratado geral das grandezas do ínfimo

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.  
Meu fado é o de não saber quase tudo.  
Sobre o nada eu tenho profundidades.  
Não tenho conexões com a realidade.  
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.  
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).  
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.  
Fiquei emocionado.  
Sou fraco para elogios.

## APÊNDICE J

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO SARAU

**1. Você acredita que esse tipo de atividade traz aprendizado?**

Não

Sim

sim

Sim.

Sim

Sim, qualquer forma de cultura traz um tipo de aprendizado

Com toda certeza

Sim

Sim

Sim

Sim

**2. Quais sensações experienciou ao entrar no ambiente?**

Tédio

Realizada

conforto e aprendizado

De descobertas culturais interessantes e relevantes.

Chique

De alegria

Inspiração, Alegria e Surpresa.

Alegria, emoção, saudade

Infelizmente não pude comparecer.

Ansiedade

**3. Escreva uma coisa aprendida por você nesta noite.**

Nada

A trabalhar em equipe

leitura, arte e línguas estrangeiras são importantes

Que a arte está intrínseca em nossas vidas.

Cultura

Aprendi mais sobre a Literatura

Sobre pintoras!

Que temos que aproveitar o máximo de todos os momentos vividos pois passam muito rápido

Não vi.

Às obras de artes

**4. Das modalidades de linguagens aqui usadas, quais acredita que provocam mais aprendizagem?**

Música

Português

poemas e poesias

Teatro.

Música

Música e poesias

Espanhol  
Literatura  
Quem usam uma linguagem mais culta.  
Acho q todas

**5. Você aprende mais com atividades como essa ou em sala de aula com aulas expositivas?**

Como essa, pq é mais legal  
Atividades como essa porque eu posso me movimentar mais  
atividades com o sarau  
As duas, uma complementa a outra.  
Como essa, mais interessante  
Em sala de aula, atividades como esta são muito vagas, não são muito  
objetivas e focadas.  
Atividades em sala de aula  
Eu prefiro aulo normal, é mais fácil de aprender, porem esse tipo de aula é mt  
legal e divertido.  
Como essas, pois é mais dinâmico e mais divertido  
Depende do assunto. Só aprendo quando estou interessado.  
Como essa, pq é mais dinâmico e divertido

**6. Você gostaria que fossem promovidas mais atividades como essa?**

Sim  
Sim  
sim  
Sim.  
Sim  
Sim  
Siim, é uma forma de interação e aprendizado  
Sim  
Sim  
Sim.  
Sim

**7. Que nota daria para esse programa. Use o parâmetro de avaliação escolar de 0 a 10. Justifique a nota dada.**

10  
10  
8.5  
9,5 - Muito bom, porém ainda com muito uso de papel.  
10, muito bem feito o programa  
7, não faz muito o meu estilo, mas é uma forma de diversificar o ensino  
10  
10  
8  
7. O programa deve ter sido bom mas eu não vi.  
10,pq foi diferente e dinâmico

**8. Deixe uma sugestão para que os próximos programas sejam melhores.**

Nenhum tava muito bom  
Esta perfeita.  
Poderia ter mais apresentações envolvendo outras matérias também  
Acho q poderia um pouco avisar quem ia participar q hora chegar

## ANEXOS

## ANEXO I

**José**

E agora, José?  
 A festa acabou,  
 a luz apagou,  
 o povo sumiu,  
 a noite esfriou,  
 e agora, José?  
 e agora, você?  
 você que é sem nome,  
 que zomba dos outros,  
 você que faz versos,  
 que ama, protesta?  
 e agora, José?

Está sem mulher,  
 está sem discurso,  
 está sem carinho,  
 já não pode beber,  
 já não pode fumar,  
 cuspir já não pode,  
 a noite esfriou,  
 o dia não veio,  
 o bonde não veio,  
 o riso não veio,  
 não veio a utopia  
 e tudo acabou  
 e tudo fugiu  
 e tudo mofou,  
 e agora, José?

E agora, José?  
 Sua doce palavra,  
 seu instante de febre,  
 sua gula e jejum,

sua biblioteca,  
 sua lavra de ouro,  
 seu terno de vidro,  
 sua incoerência,  
 seu ódio — e agora?

Com a chave na mão  
 quer abrir a porta,  
 não existe porta;  
 quer morrer no mar,  
 mas o mar secou;  
 quer ir para Minas,  
 Minas não há mais.  
 José, e agora?

Se você gritasse,  
 se você gemesse,  
 se você tocasse  
 a valsa vienense,  
 se você dormisse,  
 se você cansasse,  
 se você morresse...

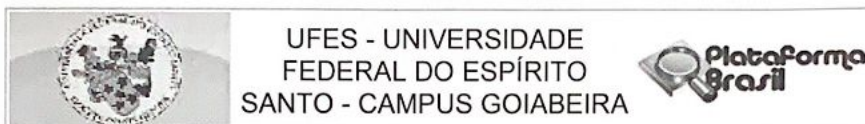
Mas você não morre,  
 você é duro, José!

Sozinho no escuro  
 qual bicho-do-mato,  
 sem teogonia,  
 sem parede nua  
 para se encostar,  
 sem cavalo preto  
 que fuja a galope,  
 você marcha, José!  
 José, para onde?



## ANEXO II

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual

**Pesquisador:** ISABEL CRISTINA GOMES BASONI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 37854620.5.0000.5542

**Instituição Proponente:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

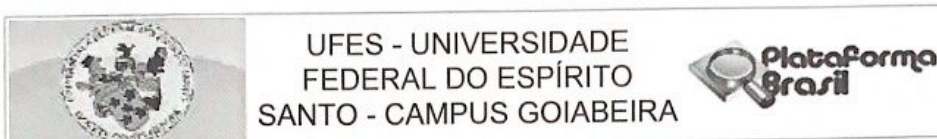
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.404.863

## Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de doutorado em análise intitula-se "Uma professora de língua materna, sua auto-heteroecoformação tecnológica e os multiletramentos em aulas de produção textual" e está sendo desenvolvido pela pesquisadora Isabel Cristina Gomes Basoni. O objetivo primário do estudo é (i) contribuir com as discussões na área da Linguística Aplicada (LA), no que se refere à formação de professores para a prática dos multiletramentos, e também, a partir de um resgate da própria trajetória formativa da autora e de vivências em aulas remotas e/ou presenciais, (ii) compreender como ocorre a construção da autonomia nos vários tempos e espaços da vida e qual o papel da ecoformação, da heteroformação e da autoformação no processo de formação do professor. As questões que orientam a investigação estão assim formuladas: "(a) estaria eu conseguindo propor aulas interativas e usando as tecnologias de forma inovadora ou as práticas orais de exposição e transmissão de conhecimento estavam sendo base nas aulas de redação? (b) como poderia fazer uso de diferentes aplicativos e ferramentas disponíveis na internet e nos dispositivos digitais para transformar minhas aulas em um processo de aprendizagem mais ativo/interativo? (c) como os alunos se sentem nas aulas de redação on-line? (d) como eles esperam que seja uma educação mediada pelas tecnologias digitais? (e) como posso me preparar para enfrentar essa nova forma de ensino e quais conhecimentos são necessários para atuar não apenas em aulas on-line mas também presenciais, tendo as TDIC como facilitadora ou mediadora do processo?" ("PROJETO\_DE\_PESQUISA\_BASONI", p. 5). Em termos metodológicos, a pesquisa é de

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.404.863

orientação qualitativa, de cunho autoetnográfico, e os instrumentos eleitos, de saída, para geração de dados, embora outros possam ser necessários durante a pesquisa, são: "a) resgate na memória, em fotos, documentos e outras formas de registros pessoais [...]; b) observação participante das interações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem em aulas de redação com alunos do Ensino Médio (enquanto remotas, as aulas serão gravadas e arquivadas para futura análise e quando presenciais, serão registradas em gravações audiovisuais; c) entrevistas/conversas com pessoas que contribuíram/contribuem [para o] percurso formativo e profissional [da autora], tais como professores, alunos e ex alunos, colegas de trabalho, familiares e outros [...]; d) observação participante em aulas on-line de uma disciplina do doutorado e conversas/entrevista com colegas de curso. Destaque-se que a pesquisadora justifica o fato de o roteiro de entrevista não ser apresentado a este Comitê, ao que se deve ao seu teor, mais próximo de conversas espontâneas do que de um protocolo metodológico delimitado aprioristicamente, em conformidade com os princípios epistemológicos do tipo de pesquisa em análise. Com o estudo, a autora espera "contribuir para uma prática multiletrada, por isso a importância de se buscar o letramento digital do professor que o leve não apenas a um saber instrumental, mas a uma postura problematizadora [...], como [...] possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos que permitam ao professor agir criticamente frente aos desafios impostos por uma sociedade multiletrada e conectada" ("PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1622188", p. 4).

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo geral:

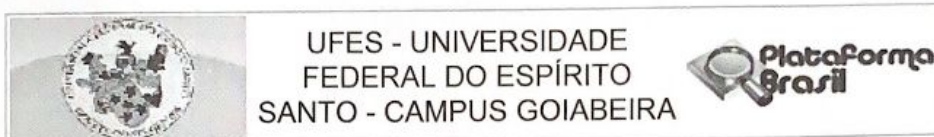
Contribuir com as discussões na área da Linguística Aplicada (LA) no que se refere à formação de professores para a prática dos multiletramentos e compreender como ocorre a construção da autonomia nos vários tempos e espaços da vida e qual o papel da ecoformação, da heteroformação e da autoformação no processo de formação do professor.

##### Objetivos específicos:

1. Resgatar a própria trajetória de vida, buscando reconhecer marcas identitárias ao longo do processo formativo.
2. Problematizar maneiras de abordar o trabalho pedagógico de leitura e produção de texto, levando em conta as características múltiplas dos sujeitos, dos textos e do processo de ensino-aprendizagem, bem como os espaços em que as interações educativas se estabelecem.

<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
<b>Bairro:</b> Goiabeiras <b>CEP:</b> 29.075-910
<b>UF:</b> ES <b>Município:</b> VITORIA
<b>Telefone:</b> (27)3145-9820 <b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com





Continuação do Parecer: 4.404.863

3. Observar e analisar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, as estratégias para o ensino de leitura e produção de textos em língua materna, com vistas aos multiletramentos, e a atuação/formação do professor pesquisador no processo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme registra a pesquisadora no documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1622188":

**Quanto aos Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Desta forma, aos participantes a autora prevê apenas riscos mínimos de constrangimento devido ao registro das interações. Para minimizá-los, contudo, a autora prevê uma série de ações, de maneira que os procedimentos adotados nesta pesquisa, quanto a esse aspecto, obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Quanto aos Benefícios:**

Os benefícios se baseiam na contribuição desta pesquisa – aos participantes – para desenvolvimento de propostas de letramento digital de professores e de formação para os multiletramentos, beneficiando, assim, toda a sociedade. Aos alunos colaboradores, mais especificamente, a pesquisadora espera que a investigação, de forma indireta, contribua para a promoção de aulas mais atrativas, interativas e inovadoras, que auxiliem no aprendizado e, em consequência, na obtenção de melhores resultados no processo educacional. Em relação aos demais colaboradores, a autora entende que, indiretamente, as interações vivenciadas e as discussões sobre o letramento digital do professor e sua formação para os multiletramentos poderão produzir conhecimentos locais que promoverão uma compreensão do processo de formação docente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de doutorado sob análise, conforme descrição anterior, está em andamento desde agosto de 2018, com previsão para se encerrar em agosto de 2022. O contato com os sujeitos da pesquisa está previsto para ocorrer entre dezembro de 2020 e abril de 2021, e a autora,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.404.863

considerando as atuais regras de isolamento social impostas como prevenção para controle da pandemia de COVID-19, adota medidas de segurança, de maneira que este Comitê considera cumpridas as exigências éticas constantes nas Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde para realização da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Tendo em vista as recomendações previstas nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, considera-se que os documentos "CRONOGRAMA\_PESQUISA\_DOUTORADO\_BASONI", "Folha\_de\_Rosto\_BASONI", "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1622188", "PROJETO\_DE\_PESQUISA\_BASONI", "TALE\_ALUNO\_MENOR\_BASONI", "TCLE\_PARTICIPANTES\_BASONI" e "TCLE\_RESPONSAVEL\_BASONI-1" atendem ao esperado por este Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1622188.pdf	05/11/2020 13:19:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_BASONI.pdf	05/11/2020 13:18:25	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNO_MENOR_BASONI.pdf	05/11/2020 13:17:54	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA_DOUTORADO_BASONI.pdf	30/10/2020 13:04:07	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTICIPANTES_BASONI.pdf	30/10/2020 12:58:08	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_BASONI.pdf	30/10/2020 12:57:28	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_BASONI.pdf	31/08/2020 13:48:04	ISABEL CRISTINA GOMES BASONI	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
UF: ES Município: VITORIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.404.863

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 17 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)



## ANEXO III

**Quadro 4 – NOVAS ONTOLOGIAS CIRCUNSCRITAS AOS NOVOS  
LETRAMENTOS (p. 148)**

NEW LEARNERS	NEW TEACHERS
Research information, using multiple sources and media	Engage learners as active knowledge-makers
Analyse ideas from multiple perspectives	Design learning environments rather than just delivering content
Work in groups as collaborative knowledge-makers	Provide learners with opportunities to use the new media
Tackle difficult questions and solve problems	Use new media for learning design and student access to these designs at any time and from any place
Take responsibility for their learning	Are able to 'let go' as students take more responsibility for their learning
Continue their learning independently beyond the lesson and the classroom	Offer a variety of learning paths for different students
Work closely with other learners in an environment that nurtures collective intelligence	Collaborate with other teachers, sharing learning designs
Critically self-assess their own thinking and learning	Continuously assess student learning and progress, using that information to create the most appropriate learning experiences for different students