

Adriane Elisa Glasser

TRANSLETAMENTOS E TECNOLOGIA DIGITAL:

o ensino de **Língua Portuguesa** para além
da sala de aula



Atena
Editora
Ano 2023

Adriane Elisa Glasser

TRANSLETAMENTOS E TECNOLOGIA DIGITAL:

o ensino de **Língua Portuguesa** para além
da sala de aula



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Transletramentos e tecnologia digital: o ensino da língua portuguesa para além da sala de aula

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Adriane Elisa Glasser

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) | |
|---|--|
| G549 | <p>Glasser, Adriane Elisa Transletramentos e tecnologia digital: o ensino da língua portuguesa para além da sala de aula / Adriane Elisa Glasser. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1854-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.542232009</p> <p>1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Tecnologia educacional. I. Glasser, Adriane Elisa. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 469.07</p> |
| Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Dedicado a todos aqueles que não
desistem
diante das intempéries que a vida lhes
impõe
e não se cansam de tentar fazer a sua
parte
por uma sociedade mais justa.
Às minhas filhas, Ágatha e Giulia,
razões da minha vida.
Ao Elmo, que está sempre ao meu lado.
À minha mãe, dona Roseli, meu exemplo.
Ao meu pai, seu Ari (*In memorian*).
Ao Sandro (*In memorian*).
À profª Drª Maria Elena Pires Santos,
minha sempre orientadora.

Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada
ou qualquer lago seja construído,
é preciso que as árvores e os lagos
tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro,
não planta jardins por fora
e nem passeia por eles...

Rubem Alves

Ver o resultado da excelente pesquisa de Adriane Elisa Glasser - desenvolvida durante o período de seu doutoramento - e com o qual nos presenteia, neste momento, em formato de livro, é uma grande honra para mim que atuei na retaguarda da orientação e se representa, também, um privilégio para todos que se aventurarem na sua leitura.

Certamente as palavras desenhadas por mim, neste prefácio, não serão suficientes para abarcar a excelência desta obra, cujos horizontes podem ser vislumbrados aqui, mas certamente serão exponencialmente ampliados pelo próprio leitor.

Faço o convite, então, para adentrarem nesse universo que certamente agrega reflexões sobre a infinitude do conhecimento, sempre em processo de re(construção).

A atualidade e emergência desta obra se delineia na temática proposta, qual seja: “como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa e de práticas situadas de transletramentos numa perspectiva crítica e reflexiva, voltada à leitura e produção de textos multissemióticos em ambientes digitais, ou não, pode potencializar espaços para práticas coletivas e colaborativas, valorizando os saberes locais e ampliando a criticidade e autonomia do aluno-cidadão e do professor”.

Embora nesse primeiro contato seja percebida sua complexidade, ao longo da desafiadora e prazerosa leitura, esta vai sendo elucidada, compreendida e mesmo contestada, promovendo novas reflexões, em um permanente movimento dialético.

Ao longo dos últimos anos, tem sido crescente a inserção da tecnologia digital em diferentes setores da sociedade, seja no campo pessoal, profissional ou educacional. Esse incontestável cenário vem modificando enormemente o contexto escolar que, como parte da sociedade, não escapa as novas, desafiadoras e vertiginosas configurações, se tornando imprescindível que a educação esteja atenta a essas transformações e busque explorar

as potencialidades oferecidas pelas novas ferramentas, como propõe a autora deste livro.

Se aliando a uma perspectiva inovadora, Glasser desenvolveu uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, em que ela e seus próprios alunos se envolveram, na busca por explorar as potencialidades dos transletramentos, ou seja, do uso conjunto de diferentes linguagens, como a escrita, a imagem, o som, o vídeo, entre outros, de forma integrada e significativa. Por meio dessa metodologia desenvolveram, colaborativamente, práticas de leitura e produção de textos considerados relevantes para contexto cultural, social e local.

Essa escolha se ancora na compreensão de que a pesquisa-ação crítico-colaborativa se apresenta como uma abordagem capaz de promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, levando em consideração suas realidades socioculturais e estimulando a reflexão crítica sobre o mundo em que vivem.

Ao longo dos capítulos deste livro, são apresentados exemplos práticos de como a pesquisa-ação crítico-colaborativa pode ser aplicada em sala de aula, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos, bem como as demandas da sociedade contemporânea. Ao promover espaços para práticas coletivas e colaborativas, valorizando os saberes locais, ampliam-se a criticidade e autonomia do aluno e do professor, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e participativos.

Compreendendo a relevância da constante autoformação, para professora Adriane a disciplina de Língua Portuguesa torna-se um espaço privilegiado para a reflexão e o desenvolvimento de práticas que lidem com a leitura e produção de textos multissemióticos, em ambientes digitais. Afinal, com o advento das tecnologias digitais, a linguagem como uma prática social se torna um dos meios mais eficazes para ampliar suas potencialidades multimodais, multissemióticas e multimidiáticas.

Com base nos princípios do transletramento, entendido como a habilidade de lidar com diferentes modalidades de linguagem, que vão além do texto escrito, buscamos explorar como a pesquisa-ação pode ser aplicada no contexto das aulas de Língua Portuguesa, possibilitando a leitura e produção de textos multissemióticos em ambientes digitais ou não.

Para a professora/pesquisadora, valorizar os saberes locais, em que os alunos se tornam protagonistas de suas próprias práticas, é fundamental para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado. Ao trazer as experiências e conhecimentos dos alunos para o centro do processo, foi possível criar espaços de participação e colaboração coletiva. Dessa forma, o professor deixa de ser considerado o único detentor do saber, tornando-se um mediador que busca construir conhecimentos em conjunto com os alunos. Destaco, ainda, a importância do professor como facilitador desse processo, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Ao adotar uma postura reflexiva, o professor se torna um mediador do conhecimento, incentivando o debate e a troca de ideias entre os estudantes.

Como ponto de destaque, a autora enfatiza a importância de valorizar os saberes locais, reconhecendo a diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula. Ao abrir espaço de escuta, incentiva a colaboração entre todos, criando um ambiente propício para a construção coletiva de conhecimento, onde cada participante é valorizado por suas experiências e perspectivas.

Por fim, é importante ressaltar que este livro não pretende oferecer receitas prontas ou soluções milagrosas. Ao contrário, sua autora busca compartilhar experiências, reflexões, metodologias e práticas que possam servir como inspiração e ponto de partida para professores e pesquisadores interessados em explorar o potencial dos ambientes digitais e multissemióticos em suas aulas de Língua Portuguesa.

Convidamos o leitor a acompanhar essa jornada de

descoberta e reflexão sobre como a pesquisa-ação crítico-colaborativa pode revolucionar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, abrindo caminhos para uma educação mais inclusiva, reflexiva e engajada com os desafios do mundo contemporâneo.

Maria Elena Pires Santos

(Profa. Sênior dos Programas de Pós-graduação em Letras
e Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do
Oeste do Paraná - UNIOESTE/PR.

Pensar na sociedade contemporânea e efêmera na qual vivemos, faz-me perceber a necessidade de olhar para a escola por uma perspectiva diferente, uma perspectiva que a insere neste movimento constante de mudanças e que coloca para alunos e professores a exigência de buscar novas formas de aprender e ensinar. Desse modo, a obra que se apresenta vem dessa incansável busca pela mudança, por acompanhar as transformações propostas pelos tempos atuais.

Contextualizando, a pesquisa que originou essa obra ocorreu em uma escola, pouco antes da pandemia da Covid-19, em 2019, momento no qual o uso do celular ou outras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) era quase nulo, e, muitas vezes, gerava conflitos entre professores e alunos. Enquanto o celular estava presente em quase todos os contextos sociais, na escola ainda era necessário desligá-lo e apenas o quadro e giz se faziam presentes. Foi, então, que propus um estudo voltado a essa tentativa de inserir as TDICs na escola, tornando-a uma ferramenta mediadora do processo de aprendizagem. É importante lembrar que não foi uma prática inédita, posto que vários outros trabalhos em diferentes lugares do Brasil e do mundo já eram realizados com esse mesmo objetivo, porém, o diferencial era justamente trazer isso a um contexto específico, e ter essa necessidade de mudança percebida pelos próprios alunos, pois foram eles que propuseram um trabalho para discutir o uso dos celulares em sala de aula.

Partindo, assim, de um longo processo reflexivo, incluindo debates e pesquisas, de forma colaborativa, desenvolvemos um estudo voltado à promoção de eventos de transletramentos nos quais os sentidos seriam produzidos através de textos multissemióticos, mediados pelas TDICs. Especificamente, os alunos criaram uma campanha para conscientizar colegas e professores da importância de usar o celular de forma consciente em sala de aula. Para tal realizaram pesquisas, criaram blogs, haicais, haigas e foto-haicais.

Além disso, esse estudo buscou mostrar que as TDICs não devem ocupar o centro do processo de aprendizagem, mas são importantes ferramentas mediadoras das relações do sujeito com a sociedade, permitindo que o aprendizado vá além dos muros da escola, promovendo sua formação crítica e cidadã.

| | |
|--|-----------|
| DIÁLOGOS INICIAIS..... | 1 |
| OS CAMINHOS DA PESQUISA: PARCERIAS E DESCOBERTAS..... | 20 |
| 1.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: LUGARES E ENTRE-LUGARES..... | 20 |
| 1.2 COLÉGIO AYRTON SENNA DA SILVA: RECONHECENDO O CAMPO DE ESTU- DO | 27 |
| 1.2.1 Aspectos históricos e físicos do colégio Ayrton Senna da Silva..... | 27 |
| 1.2.2 Os sujeitos da pesquisa: olhares..... | 30 |
| 1.3 PROJETO DE TRANSLETAMENTO: CONVERGINDO PRÁTICAS SOCIAIS DEN- TRO E FORA DA ESFERA ESCOLAR | 31 |
| 1.3.1 Prática social inicial: bate-papo | 35 |
| 1.3.2 Segunda prática social: ouvindo a comunidade escolar..... | 35 |
| 1.3.3 Terceira prática social: produção do artigo de opinião..... | 36 |
| 1.3.4 Quarta prática social: extrapolando o espaço escolar. | 40 |
| 1.3.5 Quinta prática social: retomando o diálogo. | 44 |
| 1.3.6 Sexta prática social: rotação por estações..... | 44 |
| 1.3.7 Sétima prática social: capturando momentos. | 47 |
| 1.3.8 Prática social final: haicais e haigas transformando o espaço escolar...51 | |
| 1.4 GERAÇÃO DE REGISTROS: DIFERENTES FORMAS PARA REGISTRAR A REALI- ZAÇÃO DA PESQUISA | 53 |
| 1.4.1 Pesquisa-ação crítico-colaborativa: um olhar qualitativo interpretativista de cunho etnográfico sobre a escola..... | 53 |
| 1.4.2 Os instrumentos da geração de registro | 56 |
| 1.4.3 Temas de análise | 59 |
| 1.5 A ÉTICA DO CUIDAR: OLHARES RECÍPROCOS..... | 61 |
| VIVER, REVIVER, TRANSVIVER: A EDUCAÇÃO CIDADÃ CONSTRUÍDA DURANTE PRÁTICAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM..... | 65 |
| 2.1 EDUCAÇÃO CIDADÃ: IDENTIDADES CONSTRUÍDAS NA RELAÇÃO COM O OUTRO DURANTE PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O TEXTO MULTISSEMIÓTI- CO | 66 |
| 2.2 INTERAÇÕES E POSSIBILIDADES COM O TEXTO MULTISSEMIÓTICO..... | 80 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.1 <i>Blog</i> : práticas de transletamentos | 83 |
| PRÁTICAS DECOLONIAIS: DESCORTINANDO SABERES LOCAIS..... | 96 |
| 3.1 PRÁTICAS DECOLONIAIS E SABERES LOCAIS: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE APRENDENTE | 98 |
| 3.2 SABERES LOCAIS, SABERES GLOBAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS: SENTIDOS... .. | 111 |
| POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E AMPLIADA PARA PROFESSORES E ALUNOS..... | 117 |
| 4.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS DECOLONIZADORAS..... | 118 |
| 4.2 A FORMAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E AMPLIADA DO ALUNO E DO PROFESSOR..... | 126 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 134 |
| REFERÊNCIAS | 141 |
| SOBRE A AUTORA | 154 |

DIÁLOGOS INICIAIS

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
Rubem Alves

Desaprendendo e reaprendendo é essa a caminhada de um professor e, nesse constante movimento, é preciso estar atendo às mudanças que a sociedade vai sofrendo. A escola, por exemplo, hoje está rodeada pelas diferentes tecnologias, que, aos poucos, estão modificando o contexto escolar, pois “a sociedade moderna é uma instituição aprendente que já não aceita estruturas de ensino produzidas em um contexto passado que não tem mais acolhida no movimento que ora se instaura” (VILHA & DAL MOLIN, 2008, p.3), e o professor não pode ficar alheio a tudo isso. Nem é questão de tentar trazer a realidade tecnológica para a escola, mas de aprender a conviver com ela, posto que este movimento de mudança já se instalou definitivamente e não pode ser ignorado. Termos como hipertexto, rede, *download*, são cada vez mais comuns, modificando e ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizado entre alunos, professores e toda comunidade escolar. Além disso, a comunicação está cada vez mais rápida, e o celular já é objeto fundamental nas diferentes interações sociais. Estes são reflexos da 4ª Revolução Industrial, a Revolução Digital, conforme explica Schwab (2016), caracterizada, principalmente, pela forte presença da Internet na vida das pessoas.

Uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (ou aprendizado de máquina). As tecnologias digitais, fundamentadas no computador, software e redes, não são novas, mas estão causando rupturas à terceira revolução industrial; estão se tornando mais sofisticadas e integradas e, conseqüentemente, transformando a sociedade e a economia global (SCHWAB, 2016, p. 19).

Ainda que a presença dessas diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) fosse comum em diversas esferas sociais, era pouco notada no contexto escolar, porém, no ano de 2019 essa

realidade mudou abruptamente após a chegada da Covid-19. A doença provocada pelo vírus SARS-COV-2, consiste em uma infecção respiratória de alta transmissibilidade, conforme informações do site do Ministério da Saúde:

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2¹.

A Covid-19 transformou drasticamente muitas práticas sociais de diferentes esferas da comunicação humana, posto que as pessoas foram obrigadas a isolar-se e muitas de suas atividades migraram para a tela do celular ou computador, passando a ser realizadas de forma remota, *online*². Com a escola não foi diferente. Em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas e os professores passaram a ministrar aulas de forma remota, usando plataformas diversas como *Google meet*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outros. No caso do Paraná, as aulas passaram a ocorrer através do *Google Classroom*, com atividades síncronas e assíncronas. Se antes da pandemia a presença das TDICs na esfera escolar era ainda tímida, esse processo foi acelerado e professores e alunos tiveram que se adaptar a essa nova realidade.

Diante de todo esse processo de mudanças sociais provocado pela

1 Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 01 fev. 2022.

2 Para saber mais sobre esta questão, ler: Almeida dos Santos Souza, L. D., Souza, K. P. de, & Santos, R. C. dos. (2021). A educação remota no contexto pandêmico: a quem será que se destina?. *Educação Em Foco*, 24(44), 456–475. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5891> Acesso em: 15 jul. 2022.

4ª Revolução Industrial (cf. SCHWAB, 2016) e pela presença da Covid-19 no mundo, não temos ainda como saber quais serão os impactos desse fenômeno no contexto escolar após o término da pandemia, posto que ela segue presente em nosso dia a dia³. Entretanto, cabe ressaltar que a geração dos registros para este estudo ocorreu entre os meses de fevereiro e novembro de 2019, antes da divulgação do surgimento da Covid-19 em dezembro do mesmo ano.

Em vista do exposto, é fulcral relembrar aqui um pouco da minha caminhada até o desenvolvimento desta pesquisa. Para isto, trago um autorrelato para contar parte desta trajetória. Segundo Moreira & Monteiro (2010), no autorrelato o professor deve ficar livre para falar sobre a sua história, promovendo a localização contextual do leitor, uma vez que, conhecendo esta trajetória o leitor poderia construir relações diferenciadas com o texto em si. Desde o início de minha docência o uso das TDICs sempre esteve presente em minha prática, seja com ações simples, como o uso de computadores para pesquisas ou com algumas mais complexas como criar vídeos, curtas-metragens, documentários, *blogs*, páginas *wikis* etc. Aliar as práticas sociais cotidianas, minhas e de muitos alunos, às práticas de aprendizagem de Língua Portuguesa é algo que já busco há muito tempo, posto que entendo a língua como um organismo vivo e seu ensino da língua como uma prática social e não uma abstração. Nem sempre obtive sucesso nessa caminhada, pois as condições estruturais precárias da grande maioria das escolas públicas nas quais trabalhei dificultavam o desenvolvimento de práticas que envolvessem as TDICs, sem contar o fato de que muitos alunos viviam às margens dessas transformações tecnológicas, pois não possuíam celulares, computadores ou internet em suas casas, ficando o trabalho restrito ao ambiente escolar, o que nem sempre era possível ser feito. Entretanto, sempre entendi que este trabalho com as TDICs deveria ser papel das escolas como uma forma de os alunos

3 Até a data de escrita desta passagem do texto (01/02/2022) a pandemia da Covid-19 ainda não estava controlada, aliás, a sociedade vivia uma nova explosão de casos provocados pela variante Ômicron, considerada muito mais transmissível. Porém, graças ao programa de vacinação, o número de casos graves e mortes provocadas pela doença diminuiu consideravelmente. Em Janeiro de 2021 tomei a terceira dose da vacina e, pelo que se pode perceber, esta será uma nova prática social do século XXI. Lembrando que as práticas sociais mudam conforme novas necessidades sociais surgem.

ampliarem suas possibilidades de inclusão digital social, participando de redes sociais mais amplas, principalmente aqueles que não têm nenhum meio de acesso à internet ou redes sociais em suas casas, permitindo-lhes inserir-se em uma sociedade já bastante digitalizada. Esse é um processo fundamental para a formação desses jovens e adolescentes e oportunizar o uso dessas tecnologias digitais na sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, é parte de uma formação inclusiva e cidadã.

Assim, durante os meus 18 anos de docência, sempre tentei trazer de alguma forma as TDICs para a sala de aula. Porém, percebia que nem sempre essa presença era bem vista, tanto por parte de colegas professores quanto por parte de alunos. Muitas vezes, a simples presença do celular em sala de aulas já causava inúmeros conflitos. Eu mesma já pedi para os alunos desligarem seus celulares durante a aula e demorei muito tempo para entender que os *smartphones* podem ser grandes aliados do trabalho docente, quando utilizado para a aprendizagem. Observo, hoje, que muitos dos problemas causados pela presença e uso do celular em sala de aula eram, justamente, pela minha falta de conhecimento das possibilidades de uso desta ferramenta tão importante. Aliás, assim como eu, muitos professores sofrem pela falta de formação direcionada ao uso das TDICs em sala de aula e seu uso acaba sendo deixado de lado.

Paralelamente a isso, compreendo que, na grande maioria das escolas brasileiras, o ensino de Língua Portuguesa ainda segue centrado em uma cultura grafocêntrica, focada, principalmente, nos conteúdos curriculares e no ensino do texto escrito. Tais conteúdos são parte de uma proposta metalinguística, na qual o ensino está voltado ao conceito de língua enquanto estrutura e desconsidera as práticas sociais que estão envolvidas nesse processo. Entretanto,

[...] não podemos ignorar que só o domínio do registro escrito verbal não é mais suficiente para viabilizar uma participação social mais ampla em práticas letradas. Isso aponta para a necessidade de a escola abrir-se para novas práticas de leitura e produção textual e passar a explorar novos modos de construção de conhecimentos (BRAGA, 2013, p.38).

É fundamental lembrar que “a escola é, antes de mais nada, lugar de socialização. Ao entrar na escola, cada aprendiz entra em contato com

outras comunidades, outros modos de ser, outros jeitos de falar, outras redes sociais” (BAGNO, 2012, p.28) e essas interações sociais devem ser consideradas quando o objetivo é aprender uma língua viva, uma língua que faz parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem⁴ (ASSMANN,2001). Nesse sentido, é fundamental que os conteúdos curriculares voltados para o ensino de Língua Portuguesa incluam outras formas de linguagem que permitam aos alunos ampliar sua participação na sociedade, posto que,

do ponto de vista educacional, o conceito de “participação social” constitui uma alternativa mais flexível e adequada. Esse conceito pressupõe a necessidade de se ampliar o universo referencial dos alunos de modo que, respeitando suas especificidades culturais, eles possam encontrar caminhos para entender a sociedade na qual se inserem e para saber se organizar como indivíduos ou grupos, de modo a intervir e gerar mudanças, reavaliando criticamente os discursos que determinam as condições de vida dos grupos sociais (BRAGA, 2013, p.16).

Essas novas configurações requerem outro olhar do professor para os diferentes contextos de ensino, numa perspectiva mais local, procurando entender as necessidades específicas de cada escola e dos atores sociais inseridos em cada contexto, já que, “[...] as situações de ensino são sempre complexas e também diferentes umas das outras. Etnograficamente cada contexto é um contexto diferente e o mesmo contexto pode também ser diferente em diferentes momentos” (CAVALCANTI, 2015, p.289), o que torna essencial a visão crítica do professor sobre a realidade na qual está inserido.

Segundo Rojo (2013, p.17) “as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos”, principalmente no que diz respeito ao uso das diferentes TDICs, conforme ressalta a autora. Porém, o que se percebe é que, enquanto o aluno lê e interage através de múltiplas plataformas digitais em suas práticas sociais diárias, em sala

4 Optei pelo uso do termo aprendizagem, em lugar de ensino-aprendizado, porque entendo, assim como Assmann (2001), que todos somos aprendentes, pois estamos todos ensinando ou aprendendo algo e, no contexto escolar, isso representa um processo horizontal, no qual o professor não é o único detentor do conhecimento, mas apenas alguém que troca saberes com os alunos, ou seja, todos estão aprendendo juntos, professor e alunos, em processo colaborativo.

de aula continua tendo que produzir textos que ignoram a existência da multisssemiose na construção do texto. É como se a escola fosse uma ilha parada no tempo em meio a uma sociedade tomada por novas formas de interação social. Essas práticas sociais que ocorrem com o auxílio das TDICs vão constituindo os novos modos de agir dos sujeitos, ou seja, (re) constituindo sua cultura, ou suas culturas (CERTEAU, 2011). Desse modo, as culturas se constituem na relação com o outro, posto que são flexíveis, moldam-se às práticas, comportamentos, mitos e ideologias do sujeito, uma vez que estão relacionadas aos “processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 41). Essas significações, conforme propõe Canclini (2005), ocorrem tanto nos meios digitais quanto nos meios físicos, são produções históricas. Tais produções se inscrevem “na história das relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 1999, p.143) e têm na escola um dos seus principais espaços de (re)construção, que acabou sendo ampliado pelos espaços virtuais digitais, tornando-se ainda mais evidentes em 2020.

A promoção das relações sociais entre os alunos em espaços digitais contribui com a construção de suas “histórias” em contextos virtuais, ou seja, amplia suas possibilidades de práticas e relações sociais, contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Essas práticas sociais ocorridas em espaços virtuais, ou ciberespaços, mediadas pelo uso das TDICs, constituem a cibercultura, ou seja, são um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p17). Os sujeitos, de um modo geral, estão cada vez mais inseridos nesse ciberespaço e seus modos de agir foram se moldando às mudanças sociais nas quais as TDICs estão inseridas. Na sociedade contemporânea é possível fazer compras em lojas virtuais, consultar médicos e terapeutas através de videochamadas, namorar e até casar por meio das redes sociais, ou seja, nossas práticas foram se transformando e se moldando conforme as diferentes tecnologias digitais foram surgindo.

Dessarte, pensar nas práticas de aprendizagem a partir desta visão

de cibercultura envolve considerar diferentes modalidades e mídias na constituição do texto a partir da “utilização de recursos tecnológicos tais como computador, áudio, vídeo, ilustrações etc” (COCKELL, 2009, p.81). Essas tecnologias trouxeram, portanto, a necessidade de pensar em novas práticas de interação social com o texto multissemiótico, ou seja, formas diferentes de letramentos, principalmente no contexto escolar. Por isso, pensar os letramentos apenas como o “uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p.89), não é mais suficiente descrever as atuais relações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola. Se vemos o letramento como uma prática social que envolve os textos, e, considerando que estes textos são constituídos por linguagens diversas, então os letramentos são diversos.

Assim, embora em alguns momentos, principalmente nos contextos de ensino da Língua Portuguesa, a linguagem ainda seja vista como sinônimo de linguagem verbal e o texto como constituído apenas por palavras (DALEY, 2010), observando as novas mídias usadas nos mais diversos contextos sociais, vemos que cada vez mais as palavras estão dando espaço aos sons, às imagens, aos movimentos, às cores, já que elas “também são textos, podem ser lidas e interpretadas, solicitam alguma sistematização e provocam processos semióticos” (RIBEIRO, 2018, p. 71). Do mesmo modo que a linguagem que constitui os textos mudou, sua forma de circulação mudou, então, “privilegiar uma linguagem impressa significa ignorar o sucesso de outras tecnologias – gravação em áudio, rádio, cinema e televisão” (DALEY, 2010, p.482). Com isso, cabe a ampliação do conceito de letramentos para o conceito de transletramentos, entendido aqui como práticas sociais nas quais convergem a leitura e a escrita, em contextos diversos, inclusive os digitais, considerando a pluralidade cultural, ou seja, trata-se da “capacidade de ler, escrever e interagir em uma variedade de plataformas, ferramentas e mídias, desde a escrita, a oralidade, passando pela escrita manual, impressão, TV, rádio e cinema, até as redes sociais” (THOMAS *et al*, 2007, tradução livre)⁵.

5 Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks. (THOMAS *et al*, 2007, disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acessado em 11/07/2018.

Esses transletramentos englobam as práticas sociais situadas ocorridas no ciberespaço, ou seja, se relacionam com a cibercultura dos sujeitos, que inseridos em eventos de transletramentos, desenvolvem novos modos de fazer, novas práticas culturais, posto que as culturas vão vazando umas nas outras, e novos significados culturais vão surgindo, em um constante processo de (re)criação, de interculturalidade, pois,

a interculturalidade representa um modo de pensar e agir de pessoas, de grupos que desenvolvem a plena consciência do outro, das diferentes culturas que o constituem e as entendem como um valor a ser reconhecido, respeitado, legitimado. Significa construir um sentido de humanidade que transcende ao mero tolerar enquanto estratégia de aceitação, evitando os conflitos inerentes aos processos de humanização e construção das identidades (MARINS, 2018, p.334).

Essas relações interculturais vão constituindo identidades interculturais, pois as identidades não são fixas ou uniformes, ao contrário, elas estão constantemente modificando-se, influenciando-se, reconstruindo-se. Esse processo de reconstrução, entretanto, não é neutro, está repleto de disputas e significações. Assim, as identidades construídas não são neutras, mas frutos das relações estabelecidas neste *entre-lugar*, uma vez que

esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p.20).

Nesse processo, emergem vozes que se mesclam e constroem diferentes possibilidades significativas, já que, segundo Marins (2018, p.336) “esse *entrelugar*⁶ é um espaço de confrontos, de tensões, longe de uma possível neutralização dos significados, ao contrário, um lugar da negociação-troca por vezes polêmica, divergente e também convergente”. Então, essas identidades interculturais são conflitivas, marcadas pelas disputas e significações presentes nas relações de poder próprias da interculturalidade. Outrossim, como as identidades são construídas na relação com o outro, nas trocas culturais, elas são fluídas, não estanques,

6 Foi mantida a opção de grafia escolhida pelo autor do texto fonte.

pois são construídas em práticas discursivas situadas, ou seja,

a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso (MOITA LOPES, 2002, p. 34).

Nesse constante processo de reconstrução identitária os conhecimentos dos sujeitos, suas crenças, atitudes, experiências cotidianas, ou seja, seus saberes locais (BASILIO, 2006), vão sofrendo influências dos saberes do outro, em um processo intercultural, no qual o conhecimento coletivo vai sendo construído e os sujeitos vão se transformando. Sendo assim,

a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação é não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” *différance*. Ela obedece À lógica do mais-que-um. E uma vez que, como um processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2009, p.106).

A marcação da diferença é parte constitutiva da identidade, e, nesse sentido, os saberes locais estão inseridos também nesse processo. Ademais, ao valorizarmos os saberes locais de uma determinada comunidade, estamos caminhando para um processo de decolonialidade, conforme propõe Walsh (2013). Segundo a autora, o decolonial representa um modo de estar no mundo, um momento complexo de “construção de caminhos - de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido o horizonte de(s)colonial” (WALSH, 2013, p. 24 – tradução livre minha)⁷. Decolonizar é valorizar aquilo que cada um tem de seu, é trazer para as práticas sociais os seus valores, suas crenças, tirando o foco daquilo que vem de fora, que vem do colonizador. Ao propor o conceito de decolonialidade, Walsh

7 “construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (WALSH, 2013, p.24 – tradução livre minha).

(2013) explica que

com este jogo linguístico, tenta por em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridades e construções alter-(n) ativas. (WALSH, 2013, p.25 – nota de rodapé – tradução livre minha)⁸.

Devido às suas peculiaridades, a escola é fundamental nesse processo de decolonialidade, visto que, trazer os saberes locais para as práticas pedagógicas situadas que ocorrem em sala de aula, valorizando os conhecimentos próprios de cada aluno, contribui para uma formação mais autônoma, na qual o sujeito se reconhece e se percebe como membro ativo de sua comunidade, capaz de olhar para o seu entorno de forma mais crítica, buscando caminhos que permitam intervir e modificar seu entorno sempre que julgar necessário.

Com base no exposto, considerando a centralidade das TDICs no processo de aprendizagem e partindo de uma abordagem decolonial, o objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, numa perspectiva dos transletramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos da 3ª série do Ensino Médio, do colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, em Foz do Iguaçu, procurando desenvolver práticas contextualizadas que contribuíssem com uma formação cidadã, crítica e ampliada do professor e dos alunos⁹.

A escolha por unir a pesquisa-ação crítico-colaborativa e os

8 “Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25 – nota de rodapé – tradução livre minha).

9 As imagens e vídeos geradas durante a realização da pesquisa podem ser visualizadas acessando ao link: <https://professoraadriane.blogspot.com/>



transletramentos em uma abordagem decolonial se justifica pela compreensão de que estas perspectivas, ao mesmo tempo em que oportunizam a ampliação das possibilidades de aprendizagem para além dos conteúdos curriculares, abarcando a pluralidade linguística e cultural dos sujeitos, bem como as multissemioses dos textos mediados pelas tecnologias digitais, favorece a formação continuada e ampliada do professor/pesquisador e dos alunos, ao propor práticas coletivas e colaborativas em sala de aula. Nesse sentido, uma perspectiva decolonial permite uma ruptura com os processos canônicos instaurados, colocando alunos e professores como parceiros em uma constante (re) construção de saberes.

Além disso, no que diz respeito à pesquisa-ação realizada na sala de aula,

pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica [...]. Os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho (PIMENTA, 2005, p.526).

Desse modo, a pesquisa-ação permite ao professor olhar criticamente sobre sua própria prática de forma reflexiva, e, partindo de uma abordagem decolonial, acessar e valorizar seus saberes locais e os saberes dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem, promovendo possibilidades diversas de ação e intervenção social.

Para desenvolver o objetivo proposto, minha pergunta central de pesquisa é:

- Como a pesquisa-ação crítico-colaborativa, ancorada nos transletramentos, em uma abordagem decolonial, em aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir, reciprocamente, para a formação crítica e ampliada do professor e dos alunos?

Especificamente, busquei responder às seguintes perguntas secundárias:

1. Sob o enfoque da educação cidadã na era digital, como se caracteriza o engajamento dos alunos em práticas colaborativas de transletramentos promovidas durante as aulas de Língua Portuguesa

e o que essas especificidades revelam acerca da relação dos alunos com o texto multissemiótico e suas construções identitárias no processo instaurado?

2. Como os saberes locais são tensionados em eventos de transletramentos, mediados por textos multissemióticos, em uma abordagem pedagógica decolonial, nas aulas de Língua Portuguesa?

3. Quais as possíveis contribuições de uma proposta pedagógica decolonial vivenciada em aulas de Língua Portuguesa comprometidas com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor?

Nesse sentido, busco comprovar a tese de que uma pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa e de práticas situadas de transletramentos numa perspectiva crítica e reflexiva, voltada à leitura e produção de textos multissemióticos em ambientes digitais, ou não, pode potencializar espaços para práticas coletivas e colaborativas, valorizando os saberes locais e ampliando a criticidade e autonomia do aluno-cidadão e do professor.

A partir da definição do tema proposto, empenhei-me em verificar como a comunidade acadêmica olha para as relações criadas entre os transletramentos, os saberes locais, era digital e decolonialidade. Entretanto, percebi que ainda não foi desenvolvida nenhuma outra pesquisa acadêmica que relacionasse estes três pontos de forma simultânea, pelo menos não encontrei nenhum estudo que trouxesse estas quatro palavras-chave juntas, na consulta realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD), nos últimos 5 (cinco) anos (2017-2021). Decidi, então, procurar pelos termos em separado, iniciando pelos “transletramentos” e, mais uma vez, não encontrei nada. Resolvi substituir transletramentos por multiletramentos, que, como explica Rojo (2012), foi cunhado pelo Grupo Nova Londres, em 1996, e abarca a multiplicidade de linguagens, semioses, mídias e culturas nas interações ocorridas por meio do texto multissemiótico. Embora não tenha exatamente o mesmo sentido de transletramentos, posto que o prefixo trans- remete tanto à ideia de ir além das linguagens, das mídias, das culturas, quanto às possibilidades de mover-se através delas, conforme expõe Thomas *et al* (2007), entendi que conhecer trabalhos relacionados aos multiletramentos poderia contribuir

para uma visão de como estavam sendo vendo vistas as questões relacionadas ao texto multissemiótico.

Nesse sentido, destaco o trabalho produzido por Taiar Kauan Schiavon, em 2021, pela Universidade Estadual de Campinas, intitulado **Uma análise arquitetônica de *Girls in the house*: o machinima como gênero dos fãs**, que traz um estudo sobre o gênero machinima centrado em produções realizadas por fãs do game *The Sims*. Todo estudo é realizado em um contexto de Web 2.0, na qual as práticas de linguagem são centradas em textos multissemióticos, evidenciando as práticas culturais de um determinado grupo social. Said Bichara (2020), também da Universidade Estadual de Campinas, foi outro pesquisador que direcionou seu olhar para o texto digital em sua dissertação: **Recursos digitais de Língua Portuguesa: análise dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Escola Digital**, cujo objetivo foi avaliar a forma como os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA), disponíveis na plataforma Escola Digital, podem apoiar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em uma perspectiva semelhante está o trabalho produzido por Débora Denise Dias Garofalo (2020), **Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula**, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Nesse caso, percebemos que o olhar da pesquisadora não está centrado apenas no texto digital, mas é direcionado também ao texto multissemiótico impresso, demonstrando que a multissemiose não está presente apenas nos gêneros digitais, sendo mais comum do que se pode imaginar.

Essa multissemiose presente nos diferentes gêneros discursivos que circulam nas mais diversas esferas da sociedade vem sempre carregada dos saberes locais de grupos sociais específicos. Assim, muitos estudos acadêmicos dedicam-se a analisar como esses saberes são evidenciados nas relações que os atores sociais estabelecem com seus pares ou com a sociedade em geral, o que dificultou um pouco mais a escolha dos trabalhos que seriam trazidos para esta discussão. Dessarte, o principal critério adotado foi buscar trabalhos que relacionassem saberes locais e ensino, seja ele na Educação Básica ou Superior. Nessa

perspectiva, a Dissertação de Etoal Mendes (2018), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo título é: **Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar** foi a primeira a ser escolhida. Com o objetivo de conhecer as vantagens da relação entre línguas e saberes locais para crianças em níveis iniciais de escolarização, Mendes analisou experiências de ensino bilíngue na Educação Básica. Segundo o autor, o ensino bilíngue integra saberes comunitários, estimulando as aprendizagens, o que provoca o reconhecimento das línguas locais na escola. Com isso, ainda segundo Mendes (2018), percebe-se que incluir os saberes locais na escola facilita a aprendizagem dos conhecimentos socioculturais locais.

Maria das Dores Pimentel Nogueira, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi outra pesquisadora que investigou a relação entre os saberes locais e a educação, porém, nesse caso, a Educação Superior. Em seu trabalho **A participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina** (2019), Nogueira buscou contribuir para a compreensão da extensão universitária como uma forma de resistência e desconstrução da lógica da colonização, trazendo a ideia de descolonização do pensamento latino-americano e valorizando os saberes locais. Ela mostrou como a extensão universitária pode levar o meio acadêmico a reconhecer os saberes locais e regionais, abrindo caminhos para a diversidade e a interculturalidade na universidade.

Partindo da premissa de que as discussões sobre o engajamento, empoderamento e transformações nas esferas familiar, comunitária e escolar são necessárias na atualidade, Alana Drizie Gonzatti dos Santos, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em sua tese **Letramento comunitário: engajando saberes locais aos saberes escolares** (2020), desenvolveu um estudo em uma escola pública municipal na cidade de Natal _ RN, envolvendo toda comunidade escolar. A partir do estudo realizado, a autora percebeu que os saberes locais não costumam ser focalizados no espaço escolar, porém, ao discuti-lo com toda comunidade escolar em um projeto de letramento comunitário, tais saberes passaram a ser mobilizados nos diferentes contextos de interação

social, tornando-se o foco dos interesses dos atores sociais, contribuindo para uma compreensão mais crítica do ambiente estudado, mudando as relações sociais entre professores, alunos, família e toda comunidade.

Ao trazer os saberes locais para a sala de aula faz-se necessário considerar a sociedade contemporânea, uma sociedade pertencente à era digital, na qual as TDICs são as principais ferramentas de interação entre os atores sociais nos mais diferentes contextos. Assim sendo, segui a minha pesquisa buscando por trabalhos que trouxessem a era digital entre as suas palavras-chave. Dos trabalhos encontrados, trouxe três que estão relacionados diretamente às práticas escolares. O primeiro é a dissertação escrita por Rogério Carvalho de Holanda, Universidade Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, intitulada **O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental** (2018), cujo objetivo foi intensificar a leitura literária na sala de aula do ensino fundamental, considerando o contexto sociocultural dos participantes, principalmente a cultura digital. Baseado nas concepções bakhtinianas, o autor propôs atividades de leitura de hipercontos com a intenção de provocar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária multimodal e digital.

Focando igualmente no espaço digital, Jeffersson Dias Duarte, pesquisador da Universidade do Estado do Mato Grosso, em sua dissertação intitulada **Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola** (2018), envolveu estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental com práticas de produção textual multimodal, para mostrar como tais práticas poderiam contribuir para a efetividade do uso da linguagem durante as aulas de Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, pensando nas relações de aprendizagem envolvendo ambientes digitais foi que Gisele Pretti Gerevini, vinculada à Universidade de São Paulo, escreveu sua dissertação em 2018. O trabalho **Entre a sala de aula de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo e o ambiente virtual no Evernote: potencializando a aprendizagem do francês na era digital** teve como foco central a análise do uso das tecnologias digitais como auxiliares na realização de tarefas

comunicativas em língua estrangeira, tornando o aluno um ser ativo em seu processo de aprendizagem.

Como minha pesquisa propõe uma abordagem decolonial, na última busca procurei pela palavra-chave decolonialidade relacionando a práticas de ensino. Dentre os trabalhos encontrados, o primeiro que destaco é o que foi produzido por Selma Silva Bezerra, em 2019, vinculada ao programa Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, intitulado **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. Como o estudo propôs uma autoetnografia, a pesquisadora buscou olhar para a sua própria prática, objetivando compreender as reflexões provocadas pela pesquisa em suas práticas de ensino de Língua Inglesa, com alunos do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas. Segundo a autora, a pesquisa resultou em diversos momentos de reflexão e ação sobre a própria prática, bem como posicionamentos críticos dos alunos em relação a temas como a visibilidade da mulher na sociedade, o preconceito racial e a necessidade de ação consciente no mundo.

Na mesma linha do trabalho acima citado, destaco o estudo realizado por Josenice Claudia Moura de Lima, também da Universidade Federal de Alagoas, intitulado **Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico** (2020). Através da auto-observação de suas aulas de Língua Inglesa, partindo de uma perspectiva decolonial, a autora analisou sua experiência pessoal, buscando compreender a formação docente como um processo em constante movimento, no qual os indícios de (de)colonialidade emergem nos discursos dos sujeitos envolvidos no processo.

O último trabalho que destaco, intitulado **Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola Guarani**, realizado pela pesquisadora Rosana Hass Kondo, na Universidade Federal do Paraná, em 2020, objetivou compreender qual era a posição do currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência ao sistema cultural brasileiro presente nos documentos oficiais. Segundo a autora, a pesquisa representou uma forma de resistência à colonialidade

e apoio às causas indígenas, além de auxiliar na construção de políticas educacionais voltadas a essa comunidade.

Trazar esta relação de trabalhos que focam em temas semelhantes à pesquisa que realizei me permitiu perceber “aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p.258), construindo diálogos entre meus estudos e os estudos realizados por pesquisadores de diferentes realidades.

Após essas considerações, apresento, a seguir, de forma sistematizada, a organização desta obra:

- Capítulo I: Amparada nos preceitos da Linguística Aplicada e seguindo uma abordagem qualitativa/interpretativista e etnográfica, no primeiro capítulo apresento conceitos que fundamentam a caracterização desta pesquisa, defino as categorias de análise que direcionam o meu olhar sobre os registros gerados, além descrever toda a trajetória seguida durante o desenvolvimento do trabalho, iniciando pelo primeiro contato com os alunos participantes, descrevendo o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, chegando até os momentos em que as atividades foram realizadas e analisadas, ou seja, é possível acompanhar todo o passo a passo da pesquisa realizada.
- Capítulo II: Neste capítulo busco responder à primeira pergunta de pesquisa “Sob o enfoque da educação cidadã na era digital, como se caracteriza o engajamento dos alunos em práticas colaborativas de transletramentos promovidas durante as aulas de Língua Portuguesa e o que essas especificidades revelam acerca da relação dos alunos com o texto multissemiótico e suas construções identitárias no processo instaurado?”. Para tal, trago os conceitos de multissemiótica, texto multissemiótico, letramentos, multiletramentos, transletramentos e construções identitárias os quais são essenciais para entender a forma como os alunos interagem com o texto multissemiótico, durante eventos de transletramentos. Aqui, à luz de autores como Chartier (1998), Ribeiro (2016), Rojo (2013), entre outros, analiso algumas atividades realizadas pelos alunos, mostrando como suas identidades se relacionam com os sentidos produzidos durante práticas sociais colaborativas com textos cuja linguagem verbal não é central, mas periférica, posto que é constituído por uma variedade maior

de semioses.

- Capítulo III: O terceiro capítulo responde à segunda pergunta de pesquisa “Como os saberes locais são tensionados em eventos de transletramentos, mediados por textos multissemióticos, em uma abordagem pedagógica decolonial, nas aulas de Língua Portuguesa?”. Neste momento, com base nos estudos de Walsh(2013), Morin(2010), Martins(2010), Geertz(1997), entre outros, apresento o conceito de saberes locais, decolonialidade e pedagogia decolonial, relacionando-os ao contexto escolar e ao processo de aprendizagem.
- Capítulo IV: A última pergunta da pesquisa realizada, “Quais as possíveis contribuições de uma proposta pedagógica decolonial, vivenciada em aulas de Língua Portuguesa comprometidas com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor?”, é respondida no quarto capítulo. Neste momento, retomo os debates sobre a decolonialidade e pedagogia decolonial, associando-os à perspectiva da aprendizagem colaborativa, de forma que seja possível, a partir da análise das atividades realizadas, entender como são (re)construídas as práticas culturais dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, bem como verificar possíveis contribuições para uma formação crítica e ampliada do professor e do aluno-cidadão. Para tal, trago relatos das práticas realizadas, analisando-as à luz de teóricos como Freire ([1974], [1996] 2021), Santaella (2007), Walsh (2018), entre outros.
- Considerações finais: Nesta etapa final de escrita, retomo meu objetivo central de desenvolver uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, numa perspectiva dos transletramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, para alunos da 3ª série do Ensino Médio, do colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, em Foz do Iguaçu, explicitando como ele foi atendido no momento em que respondendo a minha pergunta central de pesquisa: “Como a pesquisa-ação crítico-colaborativa, ancorada nos transletramentos, em uma abordagem decolonial, em aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir, reciprocamente, para a formação crítica e ampliada do professor e dos alunos?”. Essa retomada do objetivo geral me permitiu refletir novamente sobre a forma como uma proposta pedagógica decolonial que considera os saberes locais dos su-

jeitos, inseridos em eventos de transletramentos, mediados por textos multissemióticos, desenvolve um olhar mais sensível em relação ao outro e ao processo de aprendizagem, e uma formação mais crítica e colaborativa, tanto para os alunos quanto para a professora. Encerrando a escrita, mas não as discussões, proponho algumas possibilidades de continuação deste estudo em pesquisas futuras, bem como sugiro uma importante reflexão sobre a prática pedagógica numa perspectiva decolonial.

Sigo, agora, com o primeiro capítulo desta escrita, mostrando a abordagem metodológica que norteou a geração dos registros e a análise, ou seja, quais foram os caminhos percorridos para chegar até aqui.

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PARCERIAS E DESCOBERTAS

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente
é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

O êxito de uma pesquisa está diretamente relacionado ao posicionamento do pesquisador frente ao ambiente estudado e em relação aos aspectos teóricos que sustentam o seu desenvolvimento. Assim, os cuidados com os caminhos escolhidos são importantes para que estejam coerentes com o estudo proposto. Neste capítulo tracei os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa que realizei, focalizando, principalmente, o processo e não o resultado final. Inicialmente apresento a caracterização da pesquisa, mostrando a *Linguística Aplicada*, área na qual esta se inscreve. Em um segundo momento, apresento o ambiente da pesquisa, descrevendo o espaço do colégio no qual ela foi desenvolvida bem como os sujeitos participante. Na sequência, narro o caminhar da geração de registros, descrevendo as práticas sociais desenvolvidas ao longo do ano de 2019, período em que o projeto foi realizado. Posteriormente, detalho teoricamente métodos usados para a geração de registros explicitando a pertinência e a importância de cada uma para a pesquisa etnográfica, e apresento os temas de análise que guiaram o meu olhar sobre os registros gerados. Termino este capítulo discutindo as questões éticas pertinentes à pesquisa qualitativa, mostrando os cuidados tomados com a finalidade de evitar danos aos sujeitos envolvidos.

1.1 PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: LUGARES E ENTRE-LUGARES

Os estudos linguísticos já percorreram um longo caminho, e nesta caminhada nem tudo foram flores. Em se tratando especificamente da Linguística Aplicada (doravante LA), desde o seu nascimento, seu maior desafio foi mostrar que não se tratava de uma aplicação da Linguística, mas de um estudo situado, realizado no campo aplicado. Para entendermos melhor esta questão, é importante nos remetermos aos primórdios da LA

enquanto campo de estudos.

Durante o contexto da Segunda Guerra Mundial, a LA surge, principalmente, por duas razões:

por um lado, o pioneirismo foi instigado por atos de guerra (destacando-se o atentado a Pearl Harbor, em 1941) que evidenciaram a necessidade premente de se estabelecer comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados de guerra ou não. Por outro, o surgimento dessa disciplina deveu-se ao reconhecimento da ineficiência do método de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Gramática e Tradução –, vigente na época, que tinha como objetivo o desenvolvimento da habilidade de leitura, pautando-se no estudo de regras gramaticais e na tradução de listas de palavras para possibilitar a interpretação de textos. Podemos inferir que os esforços dos linguistas no desbravamento de novos caminhos nesse contexto deram vazão a trabalhos que hoje se caracterizam como o alvorecer da Linguística Aplicada na condição de campo de estudos científicos” (CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p. 13).

A LA, então, não nasceu a partir de análises teóricas, mas de uma necessidade prática de estudo da linguagem, ou seja, de uma tentativa de resolver um problema de comunicação. No entanto, em nenhum momento o caráter científico foi deixado de lado, ao contrário,

tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a Linguística Aplicada foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como um oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas, denominando-se, assim, em sua origem, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas” (CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p. 13).

Outro autor, Willian Grabe (2010), explica que o termo Linguística Aplicada surge em 1948, com a publicação da revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, relacionado a estudos voltados ao ensino de segunda língua, e, em alguns casos de língua materna, conforme explica Grabe (2010). Porém, com o passar do tempo, as pesquisas nessa área foram ganhando novos rumos e, conforme explica Kleiman (1998), ela se consolidou como uma área de estudos única, preocupada, principalmente, em estudar questões relacionadas ao uso real da língua, em contextos

situados que têm como foco central a linguagem em uso. Partindo de uma perspectiva holística, a LA foca o todo do sujeito, lugar onde a língua se constitui, em suas práticas e interações sociais, o que é fulcral “em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006. p.102). É essa perspectiva que permite localizar esta pesquisa nos estudos da LA, pois está preocupada com um problema social situado, no qual o uso da linguagem é o foco central. Nesse contexto, a produção do conhecimento se dá a partir de práticas de uso da linguagem, perpassadas por olhares críticos de todos os agentes sociais envolvidos no ambiente pesquisado, envolvendo conflitos e disputas, pois, de modo intuitivo, as pesquisas são

lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103).

É neste *entre-lugar* (cf. Bhabha,1998), no qual diversas disputas ideológicas ocorrem, que os diferentes saberes vão se cruzando e se constituindo entre si. Percebendo, então, os diferentes contextos sociais como *entre-lugares*, este é um estudo situado que interpreta um determinado contexto social, buscando nos conhecimentos já construídos fontes para promover transformações na realidade local, amparado na compreensão de que “[...] a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p.43), sendo que tais transformações estão carregadas pelos saberes locais dos atores sociais envolvidos no processo que se instaurou.

Como toda pesquisa em LA, esta buscou contribuir para o debate social em relação a um determinado tema de relevância para a comunidade envolvida, colaborando para que os atores sociais vislumbrassem as transformações que julgassem necessárias. “Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em

Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina” (CELANI, 1998, p.133), por isso, o primeiro passo para pensar na elaboração dessa proposta de pesquisa foi direcionar o olhar para os atores sociais presentes no contexto a ser estudado, ouvindo os seus anseios, para que o projeto de intervenção a ser desenvolvido representasse as necessidades da comunidade escolar e pudesse cooperar com o despertar de uma consciência crítica, em um processo de humanização e transformação da própria realidade, conforme propõe Paulo Freire (2021a).

Assim, das minhas conversas com meus alunos do Ensino Médio emergiu um problema que afetava a todos os envolvidos no processo de aprendizagem, principalmente os professores e alunos: o uso do celular (mais especificamente, os *smartphones*) em sala de aula. Esta prática tem causado inúmeros conflitos na escola, pois, muitas vezes, professores e alunos não se entendem quanto ao uso dos aparelhos. Durante a conversa, os alunos relataram que os conflitos são gerados porque alguns colegas não percebem o momento certo de usar o aparelho e não o usam para fins pedagógicos, interferindo, muitas vezes, nas aulas, atrapalhando os professores e os demais alunos. Relataram ainda que poucos professores estimulam o uso consciente do celular durante as aulas, pois a grande maioria não realiza atividades mediadas pelas TDICs em sala de aula¹⁰. Cabe aqui ressaltar que questionar o uso ou não do celular em sala de aula vai além de pensar no aparelho em si. Envolve entender que os celulares, bem como as demais TDICs, estão inseridos nas mais diversas práticas de interação social e que elas não são neutras, estão permeadas por ideologias e relações de “poder, controle, conflito e resistência” (SELWYN, 2016, p.7). Então, trazer tais questões para o rol das discussões no contexto instaurado não era apenas uma questão envolvendo o processo de ensino, mas algo necessário para a formação crítica e cidadã, tanto da professora quanto dos alunos. Outrossim,

o fato de ser digital não garante o caráter de ‘inovação’. Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz

10 A geração de registros para esta pesquisa ocorreu em 2019, antes de se instaurar a pandemia da Covid-19, que mudou completamente o cenário da educação no mundo.

das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs (BRAGA, 2013, p.59).

Propus, então, um projeto de transletramentos voltado para o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas colaborativas, nas quais os alunos participariam de atividades mediadas por diferentes textos multissemióticos, buscando promover o envolvimento de toda comunidade escolar (principalmente professores e alunos) em reflexões sobre o uso responsável dos aparelhos móveis (celulares, *smartphones* e *tablets*) e de outras TDICs em sala de aula. Esse uso responsável refere-se à possibilidade de saber o momento exato de usar as TDICs em cada contexto, ou seja, saber o momento certo de usá-las para práticas pedagógicas ou para outras práticas sociais. Seguindo com o desenvolvimento do projeto, convidei os alunos da 3ª série B do Ensino Médio, que já haviam sido meus alunos na 1ª e 2ª séries do EM e possuíam uma visão bastante crítica sobre o uso das TDICs em sala de aula, uma vez que durante os dois anos anteriores nós realizamos, em nossas aulas de Língua Portuguesa, diversas práticas pedagógicas¹¹ envolvendo o uso do celular, computador e diferentes plataformas digitais.

Para a realização da proposta, planejamos atividades que buscassem transformar a realidade imediata da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários da escola etc.) envolvida e que estivessem relacionadas ao estudo da língua portuguesa em ambientes físicos e virtuais¹². Neste contexto, os ambientes físicos relacionam-se à escola como um todo, não só a sala de aula, mas todos os espaços possíveis (biblioteca, laboratório de informática, pátio, refeitório etc.), podendo estender-se a outros ambientes fora da escola, conforme necessário. Já os ambientes virtuais dizem respeito a todos os espaços *online*, ou seja, que fazem uso da rede mundial de computadores (Internet) para a circulação de textos que permitem a interação entre sujeitos (blogs, redes sociais como *facebook*, *instagram*¹³, *twitter*¹⁴, *classroom*¹⁵, entre outros). Esse

11 Costumávamos desenvolver algumas práticas pedagógicas usando as plataformas Socrative e Quizzis, além de pesquisas, leituras e produções de textos multissemióticos.

12 A proposta desenvolvida será detalhada mais adiante, nesta tese.

13 Licenciado por Facebook Inc.®.

14 Licenciado por Twitter Inc.®.

15 Licenciado pela Google Inc.®. O Google Classroom é uma plataforma digital que permite

processo *online* amplia o espaço escolar e a construção do conhecimento se dá não somente na interação professor-alunos, mas na interação ocorrida entre diversos sujeitos, de diferentes lugares, num processo de trocas culturais constante, como ocorreu em uma das práticas realizadas e que será descrita mais adiante, no capítulo 2.

Independente do ambiente onde a geração dos registros ocorreu, durante todo o processo, a linguagem em uso foi o foco central, pois ela é “produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHINOV, 2013, p.141), o que nos propicia olhar para um contexto específico do seu uso, interpretando os problemas ali ocorridos. Assim, a LA se mostrou uma área adequada para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, partimos de um “problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação” (MOITA LOPES, 1998, p.114).

É importante ressaltar que nas pesquisas em LA a teoria é criada a partir das relações sociais, ou seja, o pesquisador vai construindo o conhecimento nos processos de interação entre os sujeitos inseridos naquele contexto, seja ele virtual ou físico. Assim, esta pesquisa se insere em um paradigma qualitativo, porque “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Esta abordagem qualitativa também se define pelos métodos usados para a geração de registros (observação, diário de campo, gravação em áudio e vídeo etc.).

É imprescindível explicar também que esta é uma pesquisa de caráter etnográfico, já que foi realizada em um ambiente natural e diz respeito a um posicionamento político, a um modo de ver e se relacionar com o ambiente pesquisado, posto que, “o fazer etnográfico como política, em sentido amplo, revela desdobramentos inseparáveis da nossa participação fundamentalmente centrada no contexto onde nós vivemos e agimos” (JUNG, SILVA & PIRES SANTOS, 2019, p.148). Esse olhar para um contexto situado é o foco principal da pesquisa etnográfica que busca

a criação de turmas virtuais, na qual o professor pode inserir atividades diversas, permitindo a interação entre os alunos em um contexto virtual

“perceber o ser humano e seu contexto de vida sob as mais diferentes perspectivas, mostrando a complexidade instigante que é o comportamento humano aliado às suas vivências cotidianas” (GLASSER *et al*, 2019, p.51).

Seguindo o foco etnográfico, foi realizada uma pesquisa-ação, pois, a pesquisadora fez parte do contexto pesquisado, e

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182).

Esta relação prática e colaborativa entre alunos e professora se deu desde o início da pesquisa, uma vez que todos os passos do trabalho foram debatidos entre todos. Embora eu tenha mantido certa centralidade no processo, pois precisava organizar como tudo seria feito, a voz dos alunos foi ouvida o tempo todo, mostrando que todos os atores sociais tinham os mesmos propósitos, já que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos[...]” (PIMENTA, 2005, p.523). Nossas metas comuns, ou melhor, as metas compartilhadas pelo grupo (professora e alunos), eram a busca por formas de modificar a realidade, trazendo as TDICs para dentro da sala de aula de modo que pudessem contribuir com o aprendizado produzido naquele contexto específico. Tais metas foram a motivação necessária para a realização das atividades, conforme será possível ver ainda neste capítulo, no detalhamento das propostas apresentadas. Todo o tempo buscamos enfatizar a aprendizagem colaborativa, onde alunos e professora estivessem envolvidos de forma conjunta, criando na escola “uma cultura de análise das práticas que são realizadas [...]” (PIMENTA, 2005, p.523).

Também estava interessada em interpretar as ações ocorridas no contexto estudado e, juntamente aos meus alunos, buscamos promover atividades, discussões e reflexões para que pudséssemos entender as

necessidades locais e propuséssemos as mudanças que julgássemos pertinentes. A pesquisa-ação se mostrou propícia para esta proposta, já que,

ao realizar-se dentro do contexto escolar e mais precisamente na sala de aula a pesquisa-ação pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica [...]. Os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho (PIMENTA, 2005, p.526).

A prática da pesquisa-ação permitiu que eu refletisse sobre as atividades que estavam sendo realizadas, revendo-as e promovendo mudanças sobre as práticas pedagógicas, sempre que julgasse necessário. Estas reflexões foram compartilhadas com os alunos, que puderam também rever suas práticas realizadas durante o desenvolvimento do projeto de forma mais crítica.

Para entender melhor o projeto que foi desenvolvido, na próxima subseção vou descrever o local onde os registros foram gerados, o Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva.

1.2 COLÉGIO AYRTON SENNA DA SILVA: RECONHECENDO O CAMPO DE ESTUDO

Conhecer o espaço onde o estudo foi realizado é fundamental para compreender as interações sociais que foram estabelecidas. Então, nesse momento discorro sobre os aspectos históricos e físicos do Colégio Ayrton Senna da Silva, bem como apresento os sujeitos participantes desta pesquisa.

1.2.1 Aspectos históricos e físicos do colégio Ayrton Senna da Silva

Fundado em 1993, através da Resolução nº 046/93¹⁶, com o nome Escola Estadual Vila A, passou a se chamar Colégio Ayrton Senna da Silva somente em maio de 1994, através da Resolução 3327/94, após o acidente de Fórmula 1 que vitimou o piloto brasileiro. Em assembleia, pais e alunos

16 Conforme informações do Projeto Político Pedagógico do colégio.

resolveram homenageá-lo tornando-o patrono do colégio. Localizado no bairro Lancaster, região da Vila A, em Foz do Iguaçu, fronteira que une Brasil, Argentina e Paraguai, o colégio pertence à Rede Pública Estadual de Ensino.

No momento de sua criação, o colégio atendia apenas 10 turmas do Ensino Fundamental II e funcionava em um prédio cedido pela Itaipu Binacional e dividia o espaço com a Escola Municipal Josinete Holler A. dos Santos. Devido à grande demanda, em 1996 a escola ganhou sede própria e ampliou suas turmas, iniciando, no ano de 1997, o atendimento ao Ensino Médio. Atualmente, são 1366 alunos distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e 24 turmas de Ensino Fundamental (668 alunos), 17 de Ensino Médio (589 alunos), na modalidade regular, além de 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2 de Ensino Fundamental e 2 de Ensino Médio (total de 109 alunos)¹⁷. Além das aulas regulares, os alunos ainda podem frequentar o programa Mais Educação, com atividades de apoio pedagógico e reforço escolar para todas as disciplinas do currículo, além de atividades esportivas complementares (ginástica rítmica desportiva e vôlei) e atendimento educacional especializado (sala de recursos), direcionado aos alunos que possuem algum déficit de aprendizagem, que conta com uma professora especialista em Educação Especial.

O crescimento acelerado gerou a necessidade de sua ampliação, o que ocorreu no ano de 2008, com recursos do governo estadual, num total de 2 milhões de reais. Foram construídas mais salas de aula, banheiros, laboratórios etc. No momento, o colégio conta com 18 salas de aula, distribuídas em 4 prédios, todos numerados para facilitar a organização, sendo um dos maiores do município. Internamente, está organizado da seguinte forma: o prédio 1 é o principal, onde está a parte administrativa, composta pela secretaria, sala da coordenação e sala da direção, 10 salas de aula, a biblioteca, o laboratório de matemática, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais, saguão com uma mesa de ping-pong e outra de pebolim que ficam disponíveis para o uso de alunos, professores ou demais

17 Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=4c1&codigoEstab=1119&codigoMunicipio=830> Acesso em: 05 Mar. 2022.

funcionários, nos horários de intervalo e banheiros. No prédio 2 estão a sala de artes, a sala de hora-atividade¹⁸, equipada com rede *wifi* e 2 *notebooks* para os professores prepararem suas aulas, além de uma sala de apoio pedagógico que atende, nos períodos da manhã e tarde, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Já o prédio 3 possui 8 salas de aula, sala da coordenação, depósito, cantina e banheiros. No prédio 4 encontramos o refeitório, depósito dos alimentos e banheiros. O colégio ainda conta com uma quadra de esportes ampla coberta na qual funciona, além das aulas regulares de Educação Física, os projetos de ginástica rítmica desportiva e vôlei, direcionados apenas aos alunos no contraturno escolar.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos disponíveis aos professores e alunos, o colégio conta com projetores em todas as salas de aula, além de 10 *notebooks* à disposição do professor, podendo ser usado tanto para preparar aulas durante sua hora-atividade, quanto para levar à sala para uma exposição em *powerpoint* ou outras funções que julgar necessárias. Recentemente, também, o colégio recebeu dois kits de conexão contendo 32 *netbooks* em cada kit, cujo uso deve ser revezado pelos 78 professores que compõem o quadro docente. O problema em usar tais aparelhos consiste no fato de não possuímos um “carrinho”¹⁹ que pudesse transportá-los para a sala de aula, e, segundo o responsável pelo setor de informática da escola, não é viável que os alunos saiam carregando tal equipamento nas mãos, pois podem derrubá-los e quebrá-los. Entretanto, a falta do “carrinho” de transporte não me impediu de usá-los, pois, durante uma das atividades propostas, solicitei que fossem liberados 6 aparelhos e, com a ajuda dos alunos, levei-os para a sala de aula, onde realizamos pesquisas em grupos, conforme será

18 “A hora-atividade (ou jornada extraclasse) é um dispositivo previsto na Lei do Piso (11.738/2008) para que os professores de todo o país possam deixar de usar seu tempo de descanso para planejar e corrigir trabalhos dos alunos, realizar reuniões pedagógicas e com familiares, investir na formação continuada, dentre outros trabalhos. A lei estabelece que um terço da composição da jornada de trabalho deve ocorrer sem a interação direta com os estudantes em sala de aula” (Fonte: <https://www.spmg.com.br/2020/05/29/sem-mais-questionamentos-1-3-de-hora-atividade-e-lei-que-deve-ser-respeitada/> Acesso em: 05 mar. 2022).

19 Para solucionar o problema da falta do transporte específico para os *netbooks* a direção da escola os colocou no laboratório de informática de forma fixa. Para usá-los os professores devem agendar horário.

detalhado na subseção 1.3. Além dos equipamentos citados, no laboratório de informática temos 20 computadores, com acesso à internet, que podem ser usados tanto pelos professores quanto pelos alunos, mediante reserva antecipada. Como é possível observar, o colégio dispõe de uma estrutura privilegiada, de certo modo, pois esta não é a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras, uma vez que,

[...] muitas ainda não têm acesso a laboratórios e para as que têm, não é incomum faltarem condições básicas de infraestrutura para o uso efetivo desses recursos: número de computadores, uma conexão rápida e de qualidade e apoio de um técnico. Esses problemas de condições materiais não podem ser ignorados se quisermos resolvê-los de fato (BRAGA, 2013, p.19).

Nesse sentido, a estrutura disponível no colégio foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho proposto, pois, infelizmente, a grande maioria das escolas públicas não dispõe de equipamentos compatíveis para a proposta apresentada.

Seguindo os objetivos propostos, o próximo tópico apresenta uma descrição detalhada dos sujeitos que participaram da pesquisa.

1.2.2 Os sujeitos da pesquisa: olhares.

A comunidade na qual o colégio Ayrton Senna da Silva está inserido é composta por moradores dos bairros que circundam a escola, sendo, principalmente, Lancaster, Itaipu A, Curitiba, Ipê entre outros. São trabalhadores formais e informais, cuja renda varia entre média e baixa, sendo muitos atendidos pelos programas de distribuição de renda dos governos estadual e federal, como o Bolsa Família²⁰, por exemplo. Mesmo com a complementação de renda feita pelo governo, muitos alunos precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, não podendo dedicar-se integralmente aos estudos.

20 O Bolsa Família é um programa que foi criado em 2003 pelo governo federal e busca combater a desigualdade e a pobreza distribuindo bolsas que complementam a renda das famílias carentes que possuem filhos em idade escolar. (Fonte: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/outros/bolsa-familia>. Acesso em: 05 Mar. de 22). O programa Bolsa Família foi desativado pelo atual governo brasileiro. Em seu lugar criou o programa Auxílio Brasil no final do ano de 2021. Fonte: <https://www.band.uol.com.br/economia/noticias/auxilio-brasil-o-que-e-o-novo-programa-criado-por-bolsonaro-16459503>. Acesso em 19 mar. 22.

Apesar do contexto apresentado, os alunos são bastante participativos e, em geral, costumam se envolver nos projetos que a escola disponibiliza. Com o projeto de transletramentos não foi diferente. Como ficaria inviável desenvolver o projeto com todos os mais de mil alunos do colégio, convidei para participar diretamente da geração dos registros apenas os alunos da terceira série B do Ensino Médio, bem como, direção, coordenação, professores e demais membros da comunidade escolar (por exemplo, pais de alunos), de forma mais indireta.

Na terceira série B estavam matriculados 31 alunos, 15 meninas e 16 meninos, com idades entre 16 e 19 anos. De modo geral, a turma era ativa, comunicativa e buscava participar intensamente de todas as atividades propostas. Apesar da realidade socioeconômica da maioria dos alunos da escola, nesta turma específica, muitos possuíam *smartphones* com acesso à internet e conhecimentos diversos de diferentes ferramentas digitais, o que contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa-ação, pois várias atividades foram realizadas via celular, conforme poderá ser conferido na descrição do projeto a seguir.

1.3 PROJETO DE TRANSLETRAMENTO: CONVERGINDO PRÁTICAS SOCIAIS DENTRO E FORA DA ESFERA ESCOLAR

As práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem devem estar inseridas no contexto escolar para que o aprendizado seja significativo. Desse modo, a elaboração de um projeto de transletramentos é uma forma de trazer os saberes locais da comunidade para dentro da escola e levar a construção do conhecimento para além das fronteiras do espaço escolar, posto que, os projetos de letramentos se centram nas práticas sociais reais dos alunos, professores e toda comunidade (cf. KLEIMAN, 2006). Soma-se a isso a noção de que,

o ensino de língua por meio de projetos pressupõe um trabalho voltado às questões de interesse social, que devem ser problematizadas na busca de um ensino que ultrapasse as fragmentações das disciplinas escolares. [...] Esse tipo de projeto entende o educando como um ser provido de cultura e conhecimento que, como tal, deve ser respeitado, valorizado e ouvido (DONDONI, 2018, p. 21).

Porém, ao considerar que os letramentos estão associados ao uso efetivo da linguagem escrita, percebi que ele não daria conta do contexto social dos alunos onde a comunicação não está mais associada apenas à linguagem verbal e ao mundo físico, pois a realidade ganhou um novo espaço, um espaço digital, virtual. Sendo assim, pensando em valorizar a cultura e os conhecimentos diversos do educando, conforme propõe Dondoni (2018), busquei elaborar uma proposta de trabalho que também considerasse que a comunicação ocorre através de uma gama infinita de semioses e plataformas, inseridas tanto no universo físico quanto no digital e, dessa forma, trazer a realidade para dentro da escola, o que pressupõe trazer as TDICs para as práticas sociais escolares. Para tal, era necessário promover eventos de transletramentos, já que eles fazem parte do dia a dia dos alunos, afinal, os textos digitais estão nos mais diversos lugares, incluindo celular, televisão, entre outros, e, trazer isso para as aulas de Língua Portuguesa é pensar na língua como um organismo vivo, é entender que a multimodalidade é parte constitutiva fundamental da linguagem e não pode ser ignorada nas relações escolares. Olhar para esse contexto justifica a escolha pelo conceito de transletramentos, pois considera as práticas sociais ocorridas com textos multissemióticos, que circulam em plataformas diversas, sejam elas físicas ou virtuais, quer dizer, envolve as reportagens impressas no jornal ou no *blog* de notícias, a série que pode ser assistida na televisão ou no celular, os *memes* que circulam nas redes sociais etc. Assim, os diferentes usos da linguagem em situações de interação social permeiam as práticas sociais dos alunos, pois,

[...] é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis (KLEIMAN, 2006, p.25).

Desse modo, foi observando a realidade dos sujeitos que a proposta do projeto de transletramentos foi desenvolvida. Essa observação é uma prática constante em minha docência e, através dela, percebi que o uso das TDICs nas práticas sociais escolares geralmente ocorre de forma

conflituosa. Durante minhas aulas, de modo geral, o uso dessas tecnologias se restringia ao *notebook* (apenas o meu) e o projetor no qual apresentava alguns vídeos do *youtube* ou *slides* sobre o conteúdo. Os alunos eram apenas receptores passivos, não podendo usar seus próprios aparelhos ou desenvolver alguma outra atividade, salvo em alguns raros momentos nos quais era permitido que realizassem pesquisas através do celular, porém, na grande maioria das vezes, eram descontextualizadas²¹, ou seja, práticas que se esvaziavam nos objetivos da própria atividade escolar, sem relação com as outras esferas sociais dos alunos (cf. KLEIMAN, 2006b). Poucas vezes trabalhava na sala de informática e nunca tinha levado outros *notebooks* para a sala de aula. Era como se as práticas sociais dos alunos fora da escola não deveriam fazer parte da sua realidade escolar. Como se fossem dois mundos desconexos. Essas observações mostraram meu total desconhecimento de como trazer tais tecnologias para a realidade pedagógica, como fazer com que as práticas sociais que ocorrem fora da escola pudessem se mesclar com as que ocorrem dentro do espaço escolar. Acredito que muitos conflitos sobre o uso ou não do celular em sala de aula seriam amenizados se ele pudesse fazer parte do processo de aprendizado, estabelecendo essa relação entre o que se vive em outros contextos sociais e o contexto escolar. Soma-se a isso, a necessidade de ouvir as vozes daqueles que são a peça fundamental no universo escolar, os alunos, permitindo-lhes expressar seus anseios e conhecimentos, uma vez que, “a valorização do educando, colocando-o como ser que tem voz e conhecimento para contribuir com esse trabalho, proporciona uma ponte entre o cotidiano do educando e sua cultura e a cultura escolar” (DONDONI, 2018, p.23).

Foi essa observação atenta às práticas cotidianas que suscitou a criação de um projeto de transletramentos que envolvesse toda a comunidade escolar e se estendesse para a sociedade em geral:

[...] A estratégia para a construção de relações entre as práticas não escolares e as escolares envolve a observação e identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizam os jovens e que poderão fornecer o

21 No capítulo 3 desta tese, intitulado: Práticas decoloniais: descortinando saberes locais, conceituo as práticas contextualizadas.

Pensei em um projeto que estabelecesse relações entre as práticas escolares e não escolares dos alunos, tornando o ensino da Língua Portuguesa algo muito mais amplo, permitindo um olhar diferenciado sobre a própria realidade, no qual o aprendizado fosse “situado em tempo, espaço e contexto, partindo, assim, do interesse e das necessidades da escola e da comunidade em que os educandos vivem, fazendo parte de uma situação real.” (DONDONI, 2018, p.22). Além disso, a proposta era de um projeto que representasse uma forma de empoderamento dos alunos, na qual fossem ouvidos, tendo sua realidade representada e seus saberes locais reconhecidos e valorizados. Nesse sentido, o projeto também buscava mostrar para mim e para os alunos, sujeitos em processo de aprendizagem, que

é ‘poder’ saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é ‘poder’ manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é ‘poder’ a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou som, por exemplo). É ‘empoderar’, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se as mudanças tecnológicas (RIBEIRO, 2018, p. 85).

É empoderar, também, permitir que o aluno use seus saberes locais para construir, colaborativamente, novos saberes, para perceber a realidade de forma crítica e agir sobre ela, mudando-a sempre que julgar necessário. Essa aprendizagem colaborativa ocorre no diálogo, na cooperação com os pares, já que “aprendemos na interação com os outros. Nesse aspecto, a aprendizagem colaborativa permite que os indivíduos auxiliem uns aos outros na execução de uma tarefa ou na resolução de um problema” (DONDONI, 2018, p.22).

Desse modo, foi desenvolvido um projeto de transletramentos que buscava dar protagonismo a todos os sujeitos envolvidos no processo, “afinal, todos possuem conhecimentos que são distintos e que podem ser partilhados de modo que todos aprendam e todos ensinem” (DONDONI, 2018, p.21-22). Este projeto envolveu práticas sociais diversas que serão

descritas na sequência.

1.3.1 Prática social inicial: bate-papo

Nossa prática social inicial foi um bate-papo entre alunos e professora, no qual debatemos sobre os principais problemas encontrados em sala de aula. Nesse diálogo foram confirmadas minhas observações já realizadas sobre os conflitos em relação ao uso das TDICs em sala de aula, mais especificamente sobre o uso dos celulares. Segundo relato dos alunos, muitas aulas são prejudicadas pelo mau uso do celular em sala, que, conforme confidenciaram, ocorre tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, posto que estes acabam acessando redes sociais e não prestando atenção à aula, enquanto aqueles, por sua vez, não propõem práticas pedagógicas que envolvam as TDICs, deixando-as de fora do processo de aprendizagem.

A partir desse bate-papo, definimos estratégias que envolvessem toda comunidade escolar em torno de uma reflexão sobre o uso adequado das TDICs, principalmente mediadas pelos celulares, durante as práticas sociais na esfera escolar. Assim, partimos para a elaboração da nossa segunda prática social.

1.3.2 Segunda prática social: ouvindo a comunidade escolar

A segunda prática social consistiu em ouvir os membros da comunidade escolar para saber o que eles pensavam sobre o uso dos celulares em sala de aula. Iniciamos elaborando questões para que pudéssemos fazer entrevistas com colegas estudantes, professores e pais, nas quais eles manifestassem sua opinião sobre o assunto. Para isso, durante duas aulas, os alunos formaram grupos de 5 ou 6 alunos e elaboraram 5 questões, contando com a minha colaboração e orientação.

Excerto: Questões elaboradas pelos alunos

- 1-Você já fez o uso de celular na sala de aula?
- 2-O classroom é uma forma de desenvolver conhecimento? Por quê?
- 3-Em alguns colégios, os alunos têm seus celulares recolhidos e devolvidos no fim da aula, você apoiaria essa ideia?
- 4-Seu professor já deixou você usar seu celular para fins não pedagógicos na sala de aula?
- 5-Se você fosse professor, usaria o celular para fins pedagógicos?

Percebe-se que as perguntas foram direcionadas a reflexões sobre o uso do celular em sala de aula para fins pedagógicos. Inclusive, é citada uma situação que ocorre em outros colégios, provocando uma comparação entre duas realidades diferentes.

Após a elaboração das questões, em outras duas aulas, os grupos circularam pelo espaço escolar (corredores, pátio, quadra, cantina, refeitório, sala dos professores, biblioteca etc), abordando os membros da comunidade escolar. Em geral, cada grupo entrevistou 10 pessoas, sendo 5 alunos, 3 professores, 1 funcionário de outro setor e 1 pai de aluno²². Após a realização das entrevistas, passamos à terceira prática social.

1.3.3 Terceira prática social: produção do artigo de opinião

Segundo Bakhtin (2011 [1979]), cada esfera de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e são eles que chamamos gêneros discursivos, ou seja, eles estão relacionados às nossas práticas sociais, à língua em uso.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses

²² Alguns pais que estavam visitando o colégio por alguma razão foram entrevistados ali, porém, outros alunos resolveram entrevistar os próprios pais e o fizeram em suas casas.

três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é *individual*, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1979], p.261-262 – grifos do autor).

Sendo assim, os gêneros discursivos (ou gêneros textuais²³) são “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos)” (ROJO & BARBOSA, 2015, p.16). Considerando, a realidade dos estudantes e a proposta bakhtiniana de gêneros discursivos, para a nossa terceira prática social escolhemos a escrita coletiva de um artigo de opinião, a partir da análise criteriosa das entrevistas realizadas na prática anterior.

O artigo de opinião é um gênero que permite analisar criticamente os registros gerados, uma vez que circula em outras esferas sociais, como a jornalística e a acadêmica, por exemplo, estabelecendo relações entre a escola e outros contextos sociais, estimulando “o debate de ideias, levando a sociedade a aprofundar o pensamento sobre fatos de interesse coletivo” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p.187). Na imagem abaixo (Figura 1) podemos ver um dos artigos desenvolvidos pelos alunos:

23 Para esta tese adoto a mesma posição de Marcuschi (2008) em relação à nomenclatura “Gênero discursivo” ou “Gênero textual”, a saber: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – nota de rodapé).

Figura 1: Artigo produzido pelos alunos

Celulares em sala de aula

Celulares em sala de aula podem ter vantagens e desvantagens, mas isso depende muito do comportamento do aluno para com o celular, pois tem suas formas de serem usados para a aprendizagem de modo diferente, Tecnológico.

Várias pesquisas que foram realizadas através dos alunos do Colégio para outros alunos, professores, tem tido respostas bem similares, e uma porcentagem bem pequena dos que responderam foi algo um pouco diferente porém, cada qual seguindo suas percepções de se pensar.

Os smartphones oferecem aos alunos acesso de ferramentas e aplicativos que podem ajuda-los a manter o controle de suas tarefas em classe. essas ferramentas podem ensinar os alunos a desenvolver melhores hábitos de estudo. O uso de redes sociais pode manter os alunos interessados nas aulas e incentivá-los a participar de discussões, porem, existem os pontos negativos também, um exemplo disso é quando o celular é usado para mensagens, e não para fins pedagógicos, isso pode afetar mais ainda quando o celular é usado para mandar mensagem para um colega de classe, seriam então, duas pessoas a menos com o foco nos estudos.

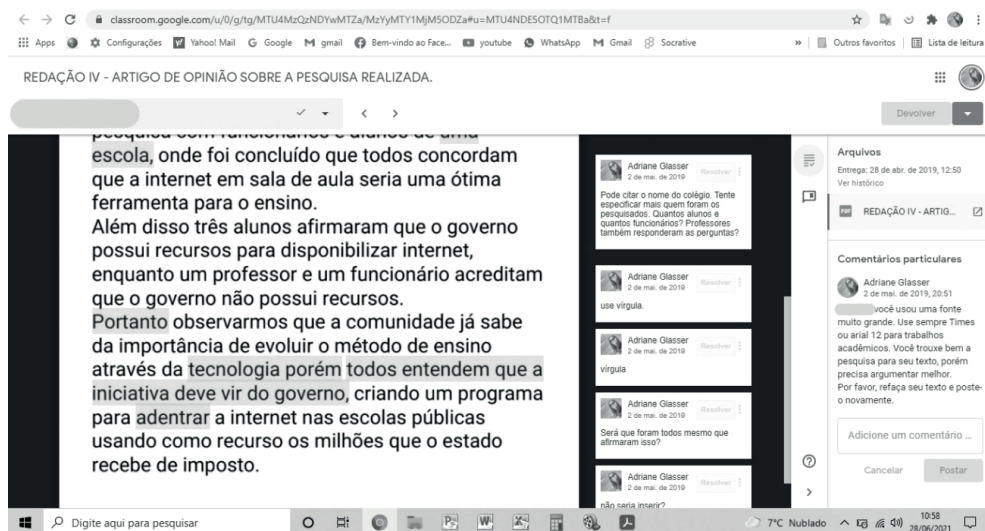
De maneira adequada, usando o celular somente para as atividades, com a autorização do professor, e sem que haja dispersões entre os alunos, eu concordo com o método, pois hoje vivemos em um mundo tecnológico, e acho que se não aprendermos a fazer o uso desse aparelho corretamente em sala de aula, não iremos ter capacidade de fazer o uso do mesmo de forma adequada em qualquer outro lugar.

Retomando o assunto, todos sabemos de como se deve usar o celular, não tem o porque de os proibir para o uso pedagógico.

Fonte: <https://cagytecnologico.blogspot.com/>.

No texto, os alunos discutem as vantagens e desvantagens do uso dos celulares em sala de aula, trazem informações sobre as pesquisas que realizaram no colégio e expõem sua opinião sobre o assunto. O processo de construção do texto ocorreu de forma colaborativa, na qual os alunos, em grupos, analisavam as respostas e escreviam seus textos. Durante o processo de escrita, eles trocavam os textos entre si e iam contribuindo com a escrita um do outro. Segundo Schäfer *et al* (2009), a escrita colaborativa “se baseia na interação, permitindo ao aluno o desenvolvimento de diversas competências, tanto relacionadas a habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo” (SCHÄFER *et al*, 2009, p.07). Após o término de escrita, cada grupo escolheu apenas um texto para a divulgação do seu estudo. Na sequência, enviaram-me os textos, via *Classroom*, para que eu pudesse ler e fazer observações. Foi um constante processo de escrita e reescrita, na qual o texto foi sendo construído cooperativamente. Na imagem seguinte (figura 2) vemos um exemplo desse processo de construção ocorrido via *Classroom*:

Figura 2: Acompanhamento da escrita dos alunos.



Fonte: print da tela do computador.

O uso dessa ferramenta foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois me permitiu acompanhar o processo de escrita dos alunos, mesmo que de uma forma assíncrona, proporcionando uma maior interação com cada um, o que não seria possível nas aulas presenciais, considerando o tempo de aula e o número de alunos em sala. Essa orientação *online* e posterior reescrita do texto propiciou

incluir tecnologias que auxiliam o professor no acompanhamento do processo de escrita, seja em tempo real, seja por meio de registros detalhados, para muito além do que era usualmente feito, antes da existência de certos *softwares*. Do ponto de vista dos alunos, é possível ampliar as condições de interação com colegas, professor, além da pesquisa e da informação que alimentará uma melhor produção de texto (RIBEIRO, 2018, p.110).

Nessa perspectiva, o ensino não fica restrito à sala de aula, as interações ocorrem a qualquer momento, dependendo da disponibilidade do professor e dos alunos. Também permite um atendimento mais individualizado, no qual o professor pode discutir com cada aluno o seu processo de escrita. Para compartilhar os textos produzidos, partimos para

a quarta prática social: a elaboração de *blogs*.

1.3.4 Quarta prática social: extrapolando o espaço escolar.

Como nossa proposta de trabalho era estabelecer relações entre a escola e as outras esferas sociais, indo além dos limites físicos impostos, a nossa quarta prática social consistiu na criação de *blogs* que pudessem servir para mostrar à comunidade em geral, o pensamento da comunidade escolar, ou parte dela, em relação ao uso dos celulares nas práticas pedagógicas. Além disso, precisávamos de uma ferramenta que permitisse publicar de forma gratuita textos multissemióticos, de acesso irrestrito pela comunidade em geral. Então, escolhemos o *blog* por ser uma ferramenta que

[...] permite gerar, publicar e trocar conteúdos em formatos múltiplos (vídeo, imagem, áudio) sem a necessidade de contar com uma grande capacitação tecnológica e se relaciona com outros formatos e aplicações na rede, como as páginas web, as redes sociais etc. (FERNÁNDEZ, 2012, s/p – tradução livre minha).²⁴

Iniciamos em sala de aula, durante duas aulas, fazendo um bate-papo para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os *blogs*. Depois, por meio de uma exposição dialogada de slides e visitas virtuais a *blogs* diversos, fizemos uma pesquisa histórica, buscando conhecer um pouco mais sobre a história do *blog* e suas características. Vimos que o *blog* possui estilo, construção composicional e temáticas próprias, dando-lhe o *status* de gênero discursivo (cf. BAKHTIN, 2011 [1979]), mas que serve também de suporte para diversos outros gêneros, o que permite a publicação de artigos de opinião, como o que escrevemos²⁵, por exemplo.

Nas quatro aulas seguintes fomos ao laboratório de informática para criar nossos próprios *blogs*. Nesse processo colaborativo, os alunos que tinham mais familiaridade com a construção dos *blogs* ajudavam os outros colegas e a professora. A próxima imagem (figura 3) mostra um dos

24 “permite generar, publicar e intercambiar contenidos en múltiples formatos (vídeo, imagen, audio) sin necesidad de contar con una gran capacitación tecnológica y se relaciona con otros formatos y aplicaciones de la red, como las páginas web, los marcadores sociales, los generadores de contenido” (FERNÁNDEZ, 2012, s/p).

25 Na segunda seção desta obra trato mais detalhadamente sobre os blogs.

momentos em que a prática social ocorria:

Figura 3: Prática de desenvolvimento dos blogs.



Fonte: acervo pessoal meu.

Para iniciar a criação dos *blogs* sugeri que os alunos usassem a plataforma do *Blogger*, do *Google*, por se a única que eu sabia manipular. Entretanto, alguns alunos me surpreenderam dizendo que preferiam criar na plataforma *Wix*, demonstrando seus conhecimentos sobre a questão. Então, num processo colaborativo de aprendizagem, pedi aos que já conheciam a plataforma para explicar como fazer e para ensinar aos outros colegas, inclusive para mim, professora, conforme pode ser visto nas reflexões anotadas no trecho do diário de campo reproduzido abaixo:

Excerto 3: Diário de campo

21/05/2019 – Hoje nossa aula foi no laboratório de informática. Os alunos sentaram-se em grupos e foram criar seus blogs. Cada grupo criou o seu. Em geral, não tiveram grandes dificuldades. Percebi que alguns alunos têm muita proximidade com as tecnologias digitais, inclusive, uns foram ajudando os outros. Especificamente, percebi que o aluno José, em especial, foi bastante requisitado. Inclusive, eu sugeri um site para eles criarem o blog (*Blogger*), mas o José conhecia outro, o *Wix*, que, segundo ele, era melhor. Ele então ensinou alguns colegas a usá-lo. Eu os deixei à vontade para escolher o site que lhes parecesse melhor.

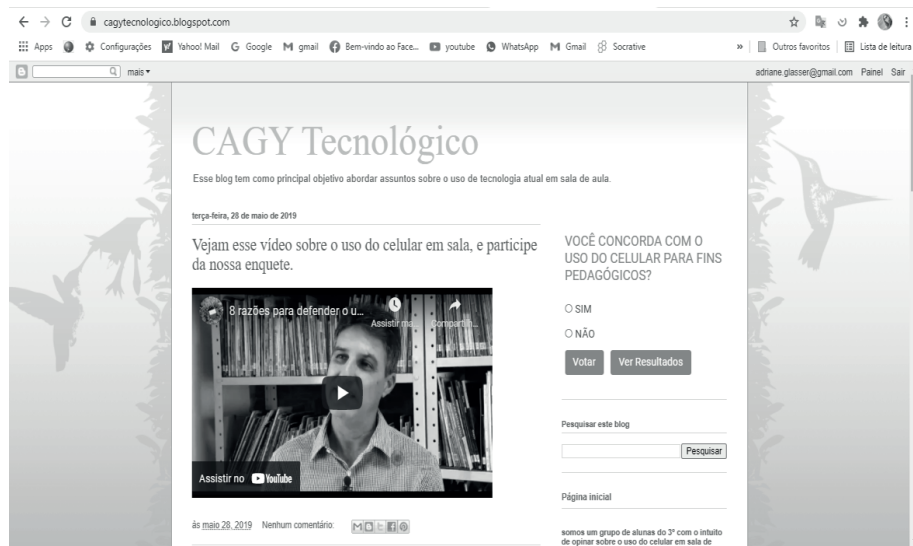
Orientei-os a usar imagens, vídeos, gráficos, enquetes, enfim, diferentes recursos que pudessem contribuir na construção de sentido do *blog*. Um grupo já tinha feito o blog em casa, então os orientei para que revisassem, verificando se realmente estava de acordo com o que tinham planejado e dei algumas orientações para torná-lo mais interativo. Aliás, a ideia de interação foi bastante abordada. Outros grupos, a maioria deles, não conseguiu terminar o blog nas duas aulas que tivemos, então, deixei que o terminassem em casa e me enviassem o endereço pelo *classroom* posteriormente.

Neste contexto, vivenciamos uma nova forma de estudar, muito mais colaborativa, na qual o estudante assume um papel de centralidade, vendo-se como “um agente no mundo, não apenas como um expectador do que nele acontece. Ele precisa ter a consciência de ser um cidadão e de se importar com o que acontece com os seus pares” (GOMES *et al*, 2015, p.104). Nesse novo modo de estudar,

ao invés de professores difusores de informações, o aluno da cultura digital demanda professores que orientem, articulem e ativem sua aprendizagem. Ele solicita parceiros em seu processo de construção do conhecimento, que o instrumentalizem e desafiem. Deve-se encorajar o aprendiz a expor suas hipóteses assim como já expõe suas opiniões em espaços extra-escolares (SCHÄFER *et al*, 2009, p.09).

Assim, nesse processo de construção colaborativa de conhecimento, os *blogs* foram criados e os artigos publicados. Porém, para fomentar o debate e considerando a característica multissemiótica dos *blogs*, os grupos inseriram outros textos sobre o mesmo tema, como vídeos e enquetes, buscando a participação da comunidade em geral. Esse processo mostrou que é possível mesclar as práticas sociais escolares com aquelas que ocorrem em outros contextos, em diferentes esferas sociais, conforme é possível verificar na imagem abaixo (figura 4):

Figura 4: Blog: CAGY tecnológico



Fonte: <https://cagytecnologico.blogspot.com/>²⁶

Na construção dos *blogs* os alunos usaram imagens, vídeos, palavras e cores, de modo que todas estão interconectadas na produção dos sentidos do texto. Nesse processo, “os *blogs* são ferramentas poderosas para ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita, visto que cada um pode contribuir com suas opiniões e ver o estilo de escrita de seus colegas de classe” (GOMES *et al*, 2015, p.99). Essa escrita não se restringe apenas à linguagem verbal, mas é uma escrita que vai além, uma escrita multissemiótica, cuja variedade de semioses não está presente somente no texto principal do *blog*, mas também nos demais textos que são produzidos nos comentários dos leitores, membros da comunidade externa ao colégio que visitam os *blogs* e que se tornam coautores, posto que também contribuem com os sentidos produzidos ao inserirem sua opinião sobre os temas tratados. Desse modo, o *blog* permite a interação entre os seus criadores e os seus leitores, tornando os textos ali inseridos uma escrita coletiva na qual os sentidos são produzidos de

26 Acesse o blog completo no link: <https://cagytecnologico.blogspot.com/>



forma compartilhada. Finalizada a criação dos *blogs*, passamos à quinta prática social.

1.3.5 Quinta prática social: retomando o diálogo.

Após a publicação dos *blogs*, iniciamos a quinta etapa do projeto com uma prática social que consistiu em uma nova conversa com os alunos. Durante uma hora-aula, em uma roda de bate papo, refletimos sobre questões relacionadas ao ambiente escolar. Eles expuseram que se sentiam mal em ver a entrada do colégio, principalmente pela cor dos muros, que era cinza. Segundo eles, a escola parecia uma cadeia e não um local onde se constrói conhecimento. Lembraram também de um trabalho que eu mesma tinha realizado com os sétimos anos do Ensino Fundamental, em anos anteriores, no qual os alunos criaram haicais ilustrados com haigas²⁷ e os transcreveram para a parte interna dos muros do colégio. Então, sugeriram que poderíamos fazer o mesmo do lado de fora, porém, nesse caso, os haicais versariam sobre o uso das TDICs, chamando a atenção para a importância da inclusão da escola na era digital. Nesse momento, sugeri que ampliássemos a visibilidade do nosso trabalho criando fotos-haicais que seriam publicadas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, levando o debate sobre o tema para outros contextos e outras realidades.

1.3.6 Sexta prática social: rotação por estações

Na sequência, a sexta prática social do projeto consistiu em conhecermos um pouco mais sobre os gêneros fotografia, haikai e fotos-haikai. Para tal, em duas aulas, foi desenvolvida uma atividade intitulada “Rotação por estações”, que consiste em uma forma de fazer com que os estudantes desenvolvam sua própria maneira de aprender, posto que, cada grupo pesquisa um tópico diferente relacionado ao tema central, que, na atividade proposta, era o uso das novas TDICs na sala de aula.

27 “Haiga, especificamente, significa ‘desenho de haikai’ e é o nome dado à imagem que ilustra um haikai; com traços singelos, serve como complemento do poema, desenhado pelo próprio poeta ou por outra pessoa” (LUNARDELLI, 2012, p. 136 – nota de rodapé). Os haigas produzidos pelos alunos não seguiram o modo tradicional japonês, porém tiveram o mesmo sentido, posto que foram desenhos feitos pelos próprios alunos para ilustrar seus haicais.

Conforme explica Bacich *et al.* (2015):

Rotação por estações: os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras.[...] É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente (BACICH *et al.*, 2015, p. 55).

Então, para a rotação por estações, algumas carteiras formaram um círculo no centro da sala e foram colocados sobre elas seis *netbooks* para que os alunos pudessem pesquisar. Cada mesa representava uma estação do conhecimento, na qual os alunos, em grupos de 5 integrantes, deveriam pesquisar sobre os tópicos listados em uma folha que lhes entreguei e que podem ser conferidos abaixo:

Estação 1: Haikai

Estação 2: A fotografia e a foto-poema

Estação 3: O haiga e a foto-haikai²⁸

Estação 4: Haicaístas do século XX (de Oswald de Andrade a Paulo Leminski)

Estação 5: Texto multimodal

Estação 6: A tecnologia e o ensino

A escolha dos tópicos estava diretamente relacionada aos objetivos específicos da atividade, a saber:

- Desenvolver a autonomia do aluno em relação ao processo de aprendizagem;
- Desenvolver a aprendizagem colaborativa;
- Conhecer e produzir os gêneros haikai e foto-haikai;
- Conhecer os principais haicaístas brasileiros;
- Compreender a relação entre as diferentes linguagens que constituem o texto multimodal;

²⁸ Optei por distinguir os nomes dados às pinturas feitas nos muros e às fotos que ilustravam os haicais. Para as pinturas feitas nos muros usei o termo haiga e para as fotos o termo foto-haikai.

Segundo Bacich *et al* (2015), na rotação por estações os temas devem ser independentes entre si. Assim, cada grupo foi posicionado em uma das estações e teve 10 minutos para pesquisar sobre o tema proposto. Após a pesquisa, deveriam anotar, de forma sintetizada, o que achassem mais relevante. Ao esgotar o tempo, eu emitia um sinal aviso e os grupos deveriam mudar de estação, indo para a seguinte²⁹. As informações encontradas eram anotadas duas vezes, primeiro na folha que ficava com o grupo e depois em uma folha que ficava sobre a mesa, mas, nesta segunda, antes de escrever eu pedi que lessem o que os colegas já tinham escrito, de forma a complementar as informações e assim construindo um texto de forma colaborativa. Abaixo temos uma imagem (figura 5) que mostra alguns alunos realizando a atividade:

Figura 5: Rotação por estações



Fonte: Acervo pessoal meu.

Como a internet da escola estava muito lenta, os *netbooks* não funcionaram direito, pois demoravam muito para acessar as páginas de pesquisa. Desse modo, alguns alunos fizeram uso dos seus celulares, conectando sua própria internet 4G, para ser mais rápido. Na foto seguinte (figura 6) vemos que alguns alunos usam os *netbooks* e outros pesquisam

²⁹ Quem estava na estação um, passava para a dois, quem estava na dois, iria para a três, e assim sucessivamente.

pelo celular.

Figura 6: Rotação por estações II



Fonte: Acervo pessoal meu.

A escolha dos gêneros discursivos estudados nesta atividade se deu pelo fato de a foto-haica ser um gênero multissemiótico que permite ao seu criador expressar seu olhar sobre diversas questões da sociedade. Pensando nisso, na estação de número 5 os alunos foram instigados a buscar informações sobre o texto multissemiótico, verificando a forma como as diferentes linguagens se combinam para a construção dos sentidos do texto. Após esta atividade, oralmente compartilhamos as informações encontradas e partimos para a próxima prática social: fotografar o ambiente escolar e criar as fotos-haicais.

1.3.7 Sétima prática social: capturando momentos.

O ato de fotografar é algo que se tornou uma prática comum na vida de muitas pessoas, por isso, fotografar foi a nossa sétima prática social. A chegada dos *smartphones* permitiu que a realidade fosse capturada e recriada em segundos. De acordo com Padilha (2014), a fotografia é um gênero discursivo não verbal que transmite mensagens, pois, “como linguagem visual tem o poder do subjetivismo, que impacta e emociona no

ato da interpretação” (PADILHA, 2014, p.3).

Desse modo, a linguagem subjetiva presente na fotografia foi fundamental para que os alunos buscassem olhar para o espaço físico do colégio, interpretando-o e eternizando-o com suas fotografias. Nessa prática social que durou três horas-aulas, os alunos foram orientados a caminhar pelo colégio, observando todas as referências ao uso das TDICs no espaço do colégio, dentro e fora das salas de aula. Também sugeri que (re)criassem composições que expressassem seus modos de ver essas tecnologias em suas práticas escolares. A imagem seguinte (figura 7) é um exemplo do momento em que os alunos estavam caminhando pela escola e produzindo suas fotografias:

Figura 7: alunos produzindo suas fotografias.



Fonte: Acervo pessoal meu.

Na imagem acima (figura 7) as alunas estavam fotografando um celular que foi colocado propositalmente próximo ao quadro-negro, suscitando a ideia de que ambas as tecnologias estão presentes em sala de aula.

Após a criação das fotografias, os alunos iniciaram sua edição, acrescentando-lhe a linguagem verbal. Essa prática de criar composições textuais mesclando linguagens diversas é marcante nas relações sociais estabelecidas principalmente nas redes sociais. Aliás, não só a criação, mas a interação com textos multissemióticos é marca fundamental da sociedade na era digital, uma vez que o

texto **multimodal** ou **multissemiótico** é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (**semioses**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (ROJO & BARBOSA, 2015, p.108 – grifos das autoras).

Durante a edição, então, os alunos acrescentaram haicais às fotografias. Segundo Lunardelli (2012), os haicais são nomes dados a poematos de origem japonesa e se referem

à natureza e ao espírito. Há uma “aparente simplicidade” que necessita ser estudada e analisada. Nos haicais japoneses, temos sempre a referência à palavra da estação ou “kigo” – e nela, o despertar das emoções. Essa emoção é colocada através da sugestão; portanto, o haicaísta nos dá uma visão incompleta que o leitor desenvolverá livremente (LUNARDELLI, 2009, p.08).

São as emoções que movem a escrita, fazendo com que o haicai seja uma forma de representar subjetivamente a visão de mundo do sujeito haicaísta. Ademais, “o haicai é uma práxis vital: escrita da ação, do corpo na ação, do tempo na ação, da vida no cotidiano” (CORREA, 2016, p.36), desse modo, o haicaísta captura o momento através das palavras.

Ao acrescentar o haicai à fotografia, os alunos juntaram dois gêneros

que têm como foco fundamental justamente a captura do instante, um com suas imagens e outro com linguagem verbal. Nesse sentido, percebe-se que

o trabalho com o haikai e a fotografia possibilita a experiência do conhecimento pelos sentidos, à medida em que propõe aos sujeitos a observação atenta, criteriosa de si, do outro, do mundo e das relações que se estabelece entre esses elementos (DANTAS, 2016, p. 30)

Então, da junção desses dois gêneros, fotografia e haikai, criamos a foto-haikai, que é um gênero discursivo híbrido. Os gêneros híbridos são aqueles que resultam da mescla de outros gêneros, ou, nas palavras de Bakhtin (1988 [1975]):

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, mesmo discurso pertence simultaneamente às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons (BAKHTIN, 1988 [1975], p.110).

A foto-haikai conserva as características dos dois gêneros, através de uma linguagem multissemiótica, captura o momento do pensamento, da visão e do estado de espírito, sendo impossível dissociar palavras e imagens, uma vez que elas se fundem para a construção dos sentidos (cf. GLASSER *et al*, 2019). Abaixo (figura 8) vemos como ficou a foto-haikai criada pela aluna Bruna:

Figura 8: Foto-haikai criada pela aluna Bruna³⁰



Fonte: Acervo pessoal meu.

Finalizada a produção das fotos-haicais, os alunos criaram uma conta no *Facebook*³¹, buscando ampliar o debate sobre o uso das TDICs como ferramenta pedagógica. Seguindo com a proposta de trabalho, iniciamos nossa prática social final: a escrita dos haicais nos muros do colégio e a criação dos haigas.

1.3.8 Prática social final: haicais e haigas transformando o espaço escolar.

Para atender à solicitação dos alunos expressada em atividade anterior, a última prática social proposta para o projeto foi transpor as fotos-haicais

³⁰ Uma análise mais ampla desta foto-haikai será feita no capítulo 3.

³¹ Link para acessar a página do Facebook: https://www.facebook.com/TDC_na_escola-100744501348051/



criados para o muro principal do colégio. Esse processo de transposição consiste em uma mudança de mídias e modalidades discursivas, ou seja, foi realizada uma transposição intermediática multimodal, conforme explica Ghirardi (2017). Nossa proposta foi uma adaptação da proposta de Ghirardi (2017, p.54) que consiste em “levar o aprendiz à construção de uma nova linguagem escrita a partir da mídia-fonte (texto literário), com o objetivo de realizar uma mídia intermediária (roteiro) capaz de estruturar a mídia-alvo (filme)”. Digo que o que fizemos foi uma adaptação porque usamos os textos criados pelos próprios alunos e mudamos o suporte no qual o texto iria circular, ou seja, saiu das telas dos seus celulares para o muro do colégio. Além disso, apenas a linguagem verbal foi aproveitada do texto-fonte (foto-haicai), sendo criados haigas para acompanhá-las. A imagem abaixo (figura 9) mostra a foto-haicai da prática anterior agora transposta para o muro:

Figura 9: Transposição das fotos-haicais para o muro do colégio.



Fonte: Acervo pessoal meu.

Com esta última prática social, realizamos uma intervenção no espaço físico escolar, deixando exposto o pensamento dos alunos em relação à necessidade de se transformar o contexto escolar, de modo que ele também seja inserido nessa era digital e deixe de ser uma ilha social. Durante todo o período de desenvolvimento das práticas sociais descritas, usei alguns instrumentos fundamentais para fazer o registro dos dados. Na sequência discorro um pouco mais sobre estes instrumentos.

1.4 GERAÇÃO DE REGISTROS: DIFERENTES FORMAS PARA REGISTRAR A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A geração de registros é o ponto crucial de qualquer pesquisa, por isso é fundamental ter uma base teórica consistente, bem como os instrumentos adequados para gerar os registros necessários e definir quais categorias de análises serão seguidas. Assim, nesta subseção esclareço estes pontos que contribuem para entender o percurso percorrido por este trabalho até o presente momento.

1.4.1 Pesquisa-ação crítico-colaborativa: um olhar qualitativo interpretativista de cunho etnográfico sobre a escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), as pesquisas no campo social podem ser construídas tanto seguindo um paradigma quantitativo (positivista), quanto um paradigma qualitativo (interpretativista). Assim, esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista, focada em interpretar as interações ocorridas no contexto estudado. Desse modo, realizei uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, posto que,

a pesquisa qualitativa busca interpretar a forma como os sujeitos da pesquisa se relacionam em um determinado contexto, cabendo ao pesquisador a sensibilidade de compreender este contexto e traduzir os significados ali produzidos no seu texto final (GLASSER, 2012, p.34)

Pensando nessa interpretação de um contexto específico, entende-se que à pesquisa qualitativa não cabem generalizações, pois cada contexto é único, sendo os significados produzidos ali únicos também, pois esta

interpretação não cabe apenas ao pesquisador, mas a todos os sujeitos envolvidos no processo, buscando olhar para a própria realidade de forma crítica. Outrossim, a qualitativa é também colaborativa desde o início da geração dos registros, pois,

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2008, p. 28-29).

Conforme propõe Chizzotti (2008), na pesquisa qualitativa ocorre uma partilha entre as pessoas, uma partilha entre os envolvidos em todo o processo da pesquisa. Inclusive os significados resultantes das observações e interpretações realizadas pelo pesquisador são partilhados com os demais atores sociais envolvidos.

Nesse sentido, eu, a professora, não era a única que tomava decisões no momento da realização das atividades, mas partilhava objetivos comuns com os alunos em relação ao processo de aprendizagem e este é um dos princípios fundamentais da pesquisa-ação, segundo Pimenta (2005). Então, foi realizada uma pesquisa também classificada como pesquisa-ação crítico colaborativa, uma vez que durante o processo foram realizadas reflexões críticas e ações de forma colaborativa entre todos os atores sociais envolvidos.

Ademais, Guba & Lincoln (2006) chamam atenção para o caráter reflexivo da pesquisa-ação, pois é esse caráter que direciona o olhar do pesquisador sobre si mesmo, é um

processo de reflexão crítica sobre o **eu** na função de pesquisador [...] é um experimentar consciente do **eu** no papel de investigador e de entrevistado, de professor e aprendiz, daquele que vem conhecer o **eu** dentro dos processos da pesquisa propriamente dita (GUBA & LINCOLN, 2006, p.188 – grifos meus)

Esse eu é, então, sujeito ativo no contexto estudado. Esse posicionamento do pesquisador enquanto parte do contexto estudado

é também destacado por Bortoni-Ricardo (2008), pois, segundo ela, as ações do professor-pesquisador também são parte do contexto estudado.

Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

Essas reflexões do professor sobre suas próprias ações, suas impressões, atitudes etc, conforme explica Flick (2009), é parte do processo de interpretação do contexto estudado, pois segundo o paradigma interpretativista, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Esse caráter reflexivo é parte constitutiva da pesquisa-ação e trazê-la para a escola permite criar uma cultura de análise das ações realizadas, incorporando-a às práticas cotidianas tanto do corpo docente, quanto do discente. Mais que isso, “[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (FRANCO, 2005, p.486).

Essa opção pela pesquisa-ação crítico colaborativa se deu porque o objetivo não era chegar com um trabalho pronto para ser aplicado no contexto de ensino, mas elaborar uma proposta que fosse pertinente àquele contexto, de forma a contar com a colaboração de todos os atores sociais envolvidos, para que pudéssemos olhar juntos para a realidade social, buscando os problemas que nos afetávamos e tentando encontrar formas de transformar esta realidade.

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas - ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade (FRANCO, 2005, p.486).

Desse modo, todas as atividades desenvolvidas foram negociadas com o grupo, e os alunos puderam expor o que pensavam sobre a sua realidade, expondo os pontos de maior interesse de forma crítica,

promovendo mudanças inclusive na sua própria forma de olhar para a questão apresentada.

Para essa revisão, a etnografia escolar apresenta-se como um caminho possível, posto que permite ao pesquisador inserir-se no contexto escolar para estudar, em contexto situado, como as práticas são desenvolvidas. Ao ‘dar ouvidos’ (ALTENHOF, 2012) aos agentes que dela participam podem auxiliar na busca por formas de renovação de todos os envolvidos (GLASSER *et al*, 2019, p.50).

A realização da pesquisa em um contexto específico é a característica fundamental da etnografia, dado que ela volta seu olhar para a realidade, para os sujeitos reais, em interações reais, entendendo que, principalmente no contexto escolar,

é preciso vivenciar a realidade da sala de aula, sentir seus cheiros, ouvir seus ruídos, ler seus textos para, assim, pensar em práticas que possam levar os conhecimentos ali produzidos para além dos muros escolares, para outros contextos, que sejam múltiplos e permitam fazer a sociedade voltar seu olhar para a realidade escolar (GLASSER *et al*, 2019, p.55).

Essa preocupação com a realidade torna os estudos etnográficos, conforme propõem Mattos e Castro (2011), verdadeiras práticas revolucionárias, “pois vai ao povo, torna-o visível, cômico de si e o traz para o centro da sociedade, sem máscaras, sem vergonha, sem pudores higienistas” (SENNA, 2011, p. 09).

Pensando nessa preocupação com a realidade, o pesquisador precisa ter de forma clara os instrumentos necessários para que consiga gerar os registros adequados para permitir-lhe interpretar as ações ocorridas no contexto de estudo. Na próxima subseção, descrevo quais foram os instrumentos escolhidos para esta pesquisa.

1.4.2 Os instrumentos da geração de registro

Partindo de uma perspectiva etnográfica, a geração dos registros para a pesquisa não se resumiu a coletar dados, mas a produzir materiais que me ajudassem a interpretar as ações que ocorriam naquele contexto específico de aprendizagem. Então, para gerar os registros usei de

observação participante, diários de campo, registros em fotografia, áudio e vídeo. Especificamente sobre os diários de campo realizados,

devem documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos. Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados (FLICK, 2009, p. 269).

Todo o processo foi registrado em diários de campo feitos por mim, como se pode ver no excerto abaixo:

Excerto 1: Diário de Campo

12/03 – Hoje iniciei a apresentação da proposta de pesquisa aos alunos. Expliquei para eles que a ideia era pensarmos em algo que provocasse problemas a todos no colégio, algo que realmente pudéssemos mudar. Expliquei como funcionaria a pesquisa. Eles demonstraram grande interesse. Falei que buscaríamos desenvolver as atividades com o auxílio de diferentes tecnologias digitais, como as que já usávamos em nossas aulas. Pedi então que falassem sobre coisas que os incomodava em nosso colégio ou durante as aulas, foi então que surgiu a questão do uso dos celulares. A aluna Beatriz foi quem primeiro falou dessa questão. Disse que sempre perdem muito tempo da aula com isso, pois professores e alunos ficam medindo força. O professor proíbe o uso do celular e os alunos ficam mexendo escondido. O professor descobre e acaba chamando a atenção do aluno. Assim definimos como tema central do nosso trabalho o uso do celular na sala de aula, especificamente decidimos fazer uma conscientização dos professores e alunos da importância do uso adequado dos *smartphones*. Fiquei muito feliz com a participação de todos, pois mostraram um grande interesse em participar da pesquisa. Embora tenha havido bastante debate, a escolha do tema foi unânime.

O diário de campo permite ao pesquisador refletir criticamente sobre cada momento do contexto estudado, pois nele expressa suas impressões sobre cada momento, cada situação específica. O diário de campo é elaborado a partir de outro instrumento de geração de registros: a observação participante. Segundo Triviños (1987), observar não é simplesmente olhar.

Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

Observar, nessa perspectiva, requer uma organização prévia do pesquisador, tendo em mente os objetivos propostos da pesquisa, direcionando o seu olhar para questões situadas, específicas, que possam contribuir para a discussão proposta. Porém, também requer certo cuidado para deixar-se surpreender pelos eventos de interação e não perder momentos que podem alavancar novas direções para o estudo proposto. Para contribuir com este cuidado, outros instrumentos de pesquisa usados foram a fotografia e a gravação em áudio e vídeo.

Assim como a observação, a fotografia relaciona-se à visão subjetiva do pesquisador, à sua sensibilidade para captar o instante, o momento em que o evento acontece. Essa percepção também deve ser direcionada conforme os objetivos propostos para o estudo. Além disso, a fotografia é uma importante fonte de informações, pois, produz “dados que ampliam nossa compreensão sobre os processos sociológicos” (RIOS; COSTA & MENDES, 2016, p.102).

A gravação em áudio e vídeo foi a outra forma de gerar registros necessários para interpretar o contexto específico no qual estava inserida,

pois,

permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc (GARCEZ *et al*, 2011, p. 251-252).

Desse modo, usar a gravação e áudio e vídeo como recurso para a geração dos registros foi fundamental para a pesquisa que realizei, posto que meu objetivo buscava a interpretação das ações realizadas em um contexto específico de uso da língua, assim, os filmes gravados permitiram uma aproximação maior às interações ocorridas durante todo o processo.

1.4.3 Temas de análise

Considerando os registros gerados, defini temas de análise que permitissem olhar para o contexto escolar, pensando em práticas situadas, nas quais linguagens diferentes se fizessem presentes. Dessarte, os meus temas de análise são:

- Textos multissemióticos;
- Eventos de transletramentos;
- Saberes locais;
- Decolonialidade.

Os temas de análise propostos estão relacionados aos principais registros gerados, às relações sociais que foram estabelecidas ao longo do processo e à perspectiva metodológica usada para o desenvolvimento do projeto de transletramentos que resultou neste estudo.

Ademais, como cada capítulo deste trabalho busca responder a uma pergunta secundária de pesquisa, elaborei subtemas de análise que direcionassem meu olhar para os registros gerados. Assim, os subtemas

de análise são os seguintes:

Pergunta secundária 1: Sob o enfoque da educação cidadã na era digital, como se caracteriza o engajamento dos alunos em práticas colaborativas de transletramentos promovidas durante as aulas de Língua Portuguesa e o que essas especificidades revelam acerca da relação dos alunos com o texto multissemiótico e a construção de suas identidades no processo instaurado?

Subtemas de análise:

- Relação dos alunos com textos multissemióticos;
- Práticas colaborativas;

Pergunta secundária 2: Como os saberes locais são tensionados em eventos de transletramentos, mediados por textos multissemióticos, em uma abordagem pedagógica decolonial, nas aulas de Língua Portuguesa?

Subtemas de análise:

- Representação dos saberes locais;
- Práticas decoloniais.

Pergunta secundária 3: Quais as possíveis contribuições de uma proposta pedagógica decolonial, vivenciada em aulas de Língua Portuguesa comprometidas com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor?

Subtemas de análise:

- Pedagogia decolonial;
- Formação cidadã, crítica e ampliada do professor e do aluno.

É importante ressaltar que estabelecer temas de análise não restringe o olhar do pesquisador, representa apenas um direcionamento, pois,

a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um

conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.49)

Nesse sentido, o olhar para o campo de estudo deve considerar além dos temas de análise previamente definidos, princípios éticos que busquem preservar os sujeitos envolvidos. Na seguinte subseção, discutirei esses princípios com base na ética do cuidar, proposta por Christians (2006).

1.5 A ÉTICA DO CUIDAR: OLHARES RECÍPROCOS³²

As questões relacionadas à ética são fundamentais à realização de pesquisas científicas, tomando o máximo cuidado para não gerar danos aos participantes. Sobre esse aspecto, Celani (2005), explica que

é preciso ter claro que pessoas não são objeto e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes na iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda da confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis (CELANI, 2005, p.107).

Segundo a autora, não só os sujeitos diretamente envolvidos, mas toda a sociedade pode sofrer danos decorrentes de posturas consideradas não éticas no desenvolvimento da pesquisa, como a fraude, por exemplo, que está relacionada às práticas de plagiar, falsificar dados e inventar resultados (CELANI, 2005). Entretanto, ela alerta para o fato de que

a classificação não é fácil, nem há unanimidade de opiniões a respeito da diferença entre má conduta e fraude. Para alguns autores, Howe & Moses, (1999), por exemplo, plágio, entendido como cópia verbatim, uso de ideias de outros sem permissão, falta de citação de fonte, é má conduta. Mas, hoje, o próprio conceito de plágio está em discussão (cf. Pennycook, 1996) [...] em relação a falsificar dados, Howe & Moses (1999) usam

32 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste sob o parecer número 3.062.980

a expressão “massagear” os dados, quando se trata de forçar a confirmação da hipótese preferida, por exemplo (CELANI, 2005, p. 108).

Para evitar ao máximo esses danos, é importante ter em mente o respeito pelos sujeitos envolvidos, bem como pelo espaço de realização da pesquisa. Mais que isso, conforme explica Christians (2006), se considerarmos as questões éticas como cuidado com o outro (ética do cuidar), vemos que se trata de algo mais além de apenas evitar danos, posto que, diz respeito ao cuidado que o pesquisador deve ter ao lidar com os sujeitos envolvidos na pesquisa, ouvir seus anseios, suas dúvidas, deixando-os tomar decisões sobre a sua participação no estudo, seja fazendo recortes ou dizendo o que gostariam que fosse exposto ou não. Nesse sentido, como todos os sujeitos envolvidos são ativos no processo de pesquisa, eles também opinam sobre a sua divulgação, tomando conhecimento do que será publicado. Dessarte,

[...] esse paradigma busca explorar o mundo social em todas as suas dimensões dinâmicas. A densa noção da suficiência substitui a escassez da visão técnica, exterior e estatisticamente precisa, geralmente aceita. Em vez de reduzir as questões sociais a problemas financeiros e administrativos para políticos, a pesquisa em ciência social permite que as pessoas aprendam a lidar sozinhas com sua experiência cotidiana (CHRISTIANS, 2006, p.153).

Essa perspectiva norteou o desenvolvimento da minha pesquisa, uma vez que se trata de um estudo realizado no paradigma qualitativo, que busca interpretar as ações dos sujeitos considerando suas práticas situadas em um determinado contexto. Assim sendo, todos os envolvidos foram ouvidos, quer dizer, todos participaram da geração e análise dos registros, pois,

a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder. Isso é muito bem expresso por Stronach & MacLure (1997, apud Howe & Moses, 1999), quando alertam para

a necessidade dos participantes também passarem a desempenhar um papel muito mais ativo no desenrolar do processo de pesquisa, inclusive questionando seus métodos e os resultados, à medida que ela se desenvolve (CELANI, 2005, p.109).

Considerando que a pesquisa social está relacionada à vida social, ao seu desenrolar cotidiano, portanto, como coloca a autora, o processo dialógico é essencial, pois garante a autonomia dos sujeitos no seu olhar sobre a sua própria realidade. Deixar o sujeito opinar sobre a divulgação da pesquisa, conhecendo o texto que será publicado é uma forma de respeitar seu posicionamento, de respeitar sua voz.

Desse modo, buscando primar pelo cuidado em relação ao sujeito da pesquisa, o primeiro ponto seguido foi tratar de informar sobre a natureza do estudo que seria realizado, dando-lhes total ciência sobre todos os objetivos e procedimentos da pesquisa em questão, evitando e prevenindo a fraude, posto que toda a proposta da pesquisa foi discutida com os participantes, inclusive o próprio consentimento, o que

possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento (CELANI, 2005, p.110).

Cabe ressaltar, também, que a elaboração dos procedimentos contou com a colaboração dos sujeitos envolvidos, uma vez que seus saberes locais são essenciais na construção de toda a pesquisa proposta, pois,

a ideia é que a pesquisa tenha um planejamento colaborativo e uma execução participativa. Em vez dos códigos de ética dos arquivos dos gabinetes acadêmicos e dos relatórios de pesquisa elaborados para os clientes, os próprios participantes recebem um foro para ativarem mutuamente a pólis. Diferente do experimentalismo utilitário, as verdadeiras concepções do bem que movem os problemas refletem as concepções da comunidade e não a habilidade dos pesquisadores ou das agências de financiamento (CHRISTIANS, 2006, p.153).

Os sujeitos da pesquisa foram ativos durante todo o processo, tomaram decisões, inclusive sobre os problemas que foram investigados e em relação aos procedimentos que foram usados, ou seja, tiveram poder

de decisão na maneira como a pesquisa foi conduzida e puderam de fato interferir em seu processo (CHRISTIANS, 2006).

Assim, uma das minhas grandes preocupações está na responsabilidade em não causar nenhuma exposição indesejada aos sujeitos da pesquisa, está no cuidar, ou na ética do cuidar, conforme propõe Christians (2006), evitando, ou tentando evitar, quaisquer danos ou prejuízos possíveis aos envolvidos. Para tal, o diálogo foi constante e os sujeitos opinaram e decidiram conjuntamente sobre o que poderia ou não ser publicado da pesquisa realizada.

Partindo, então, da responsabilidade para com os envolvidos neste estudo e tendo como base a ética do cuidar, no capítulo seguinte, analiso os registros gerados, buscando compreender a relação entre uma educação cidadã na era digital e a construção das identidades dos alunos em práticas colaborativas de produção de textos multissemióticos.

VIVER, REVIVER, TRANSVIVER: A EDUCAÇÃO CIDADÃ CONSTRUÍDA DURANTE PRÁTICAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM

Educar é fazer emergir vivências do processo do conhecimento.

Hugo Assmann

Nas vivências dos adolescentes do século XXI estão cada vez mais presentes os textos multissemióticos, textos que têm movimentos, cores, imagens etc., e que fazem parte dos seus processos de construção do conhecimento e de suas identidades. Pensando nesses processos, neste capítulo objetivo responder a minha primeira pergunta secundária de pesquisa: Sob o enfoque da educação cidadã na era digital, como se caracteriza o engajamento dos alunos em práticas colaborativas de transletramentos promovidas durante as aulas de Língua Portuguesa e o que essas especificidades revelam acerca da relação dos alunos com o texto multissemiótico e a construção de suas identidades no processo instaurado? Para tal, aplico os seguintes subtemas de análise:

- Relação dos alunos com textos multissemióticos;
- Práticas colaborativas;

Nesse sentido, discuto a relação entre uma educação cidadã na era digital e a construção das identidades dos alunos em práticas colaborativas de produção de textos multissemióticos em eventos de transletramentos. Para tal, buscarei estabelecer diálogos entre os conceitos de identidade, multissemiose, texto multissemiótico, letramentos, multiletramentos e transletramentos, que são fundamentais para entender a forma como a leitura e a produção do texto multissemiótico acontecem no mundo virtual e/ou no mundo físico, e como são construídas as identidades dos alunos durante as práticas colaborativas, nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, este capítulo está organizado em duas subseções, sendo que, na primeira, considerando uma perspectiva de educação cidadã, verifico como são construídas as identidades dos alunos em seus textos

multissemióticos produzidos em eventos de transletramentos durante as aulas de Língua Portuguesa, a partir de diálogos entre os conceitos de letramentos, multiletramentos, transletramentos e identidades.

Na segunda subseção, à luz de teorias que discutem a escrita na sociedade pós-moderna, principalmente no que diz respeito ao texto multissemiótico, analiso alguns blogs produzidos pelos alunos em práticas colaborativas ocorridas durante as aulas de Língua Portuguesa, observando como ocorrem seus engajamentos em tais práticas e como os discursos são construídos com o auxílio da linguagem multissemiótica.

2.1 EDUCAÇÃO CIDADÃ: IDENTIDADES CONSTRUÍDAS NA RELAÇÃO COM O OUTRO DURANTE PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O TEXTO MULTISSEMIÓTICO

Desde os primeiros hieróglifos até os tempos atuais, muita coisa mudou na relação do homem e a escrita, porém, ela sempre desempenhou um importante papel na comunicação entre sujeitos diversos. Conforme as relações sociais foram mudando, a comunicação humana também foi ganhando novas formas e novas linguagens, possibilitando, cada vez mais, a interação social. Atualmente, na era digital, a escrita deixou de ser protagonista na construção dos diferentes gêneros discursivos, dividindo espaço com outras formas de linguagem, como imagens, sons, movimentos etc. Por isso, levar o texto multissemiótico para a sala de aula é fundamental em um ensino que entende a língua como uma prática social, pois

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

[...]

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p.127).

Nesse sentido, a língua é uma prática social que pressupõe uma relação dialógica em um processo de interação verbal que vai se modificando conforme a sociedade também se modifica.

Considerando, então, a língua como um organismo vivo materializado nas relações sociais e olhando para a relação dos alunos com os textos multissemióticos, nesta subseção analisarei um texto multissemiótico que foi produzido por uma aluna da 3ª série do EM, com o objetivo de entender como a produção de um texto em seus diferentes formatos, inclusive os digitais, reflete seus saberes locais e como sua identidade é construída nesse contexto. Para tal, trarei os conceitos de letramentos, multiletramentos e transletramentos, saberes locais, cultura e identidade, relacionando-os às práticas desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Considerando que este estudo parte de uma perspectiva dos transletramentos, entendermos este conceito é parte fulcral para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, inicio trazendo o percurso histórico traçado pelos estudos dos letramentos até chegarmos aos transletramentos.

A noção de letramento, inicialmente, era usada no singular, para representar as relações cognitivas do sujeito com a linguagem verbal e, muitas vezes, era confundido com a noção de alfabetização. O termo letramento tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, “que designa a condição de ser *literate*, ou seja, designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever” (SILVA, 2011). Surgido na década de 80, segundo Kleiman (2008), o termo letramento foi usado inicialmente, no Brasil, por Mary Kato em 1986, no seu livro *No mundo da escrita* e era relacionado, originalmente, às relações do sujeito com a escrita e suas necessidades individuais, sendo função da escola estabelecer tais relações na área da linguagem. Magda Soares (2004) ampliou esta discussão, separando a noção de letramento e alfabetização. Segundo a autora, o letramento diz respeito ao “uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p.89), enquanto a alfabetização está relacionada ao “processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessários para a prática da leitura e da

escrita” (SOARES, 2004, p.91). Corroborando com estas discussões, Rojo & Moura (2019) destacam o caráter socioantropológico do conceito de letramento, explicando que,

[...] o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; *alfabetismo(s)* é um conceito de base psicocognitiva; *alfabetização* designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica (ROJO & MOURA, 2019, p.16 – destaques dos autores)

Brian Street (2014) vai além nessa discussão e propõe o uso do termo letramento no plural, ou seja, letramentos, para enfatizar a natureza social do letramento e o “caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p.18), demonstrando que não há apenas um tipo de letramento posto que, inclui as diferentes práticas culturais dos sujeitos, as diferentes ideologias e relações de poder, o que “requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestado nas relações de poder” (STREET, 2013, p. 52-53). O autor propõe dois diferentes modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico.

[...] o modelo “autônomo” é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam da alfabetização. Ele tende a se basear na forma do letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. Um modelo “ideológico”, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com

grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p.44).

Desse modo, seguindo um modelo ideológico de letramento, o letramento é visto como

uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p.53-54).

Nessa perspectiva, o termo letramento não se relaciona mais ao uso individual da linguagem escrita, ele vai além, inclui o reconhecimento das relações sociais dos sujeitos, as disputas e significações presentes em suas práticas cotidianas. Corroborando com Street, Kleiman (2008, p.18-19), trata o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, que ocorrem em diferentes espaços sociais, ampliando as chamadas *agências* de letramento (cf. KLEIMAN, 2008), que deixam de ser só a escola para aplicar-se a contextos sociais diversos. A estes contextos sociais devemos incluir os contextos digitais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, nos quais também são estabelecidas diferentes relações sociais.

Associando a concepção de letramentos aos diferentes contextos sociais onde a língua escrita se manifesta, surge também a necessidade

de entender que, nesses contextos, culturas diferentes convergem entre si. Assim, o uso da língua escrita passa a ser associado a diferentes culturas ou a multiculturas e a formas diversas de linguagens, constituindo um processo multilíngue e multicultural que, segundo Glasser (2012), não é um processo justaposto, mas um processo no qual as culturas se tocam, se mesclam e sofrem mudanças contínuas, ou seja, não são estanques, mas, como explica Cuche (1999), são culturas que passam por processos de desestruturação e reestruturação, sendo esse “o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural” (CUCHE, 1999, p. 137).

Para os estudos dos letramentos é fundamental entender que a noção de texto também sofreu inúmeras alterações, pois, “no trato com os textos – escritos, impressos ou digitais –, não temos mais apenas signos escritos. Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia” (ROJO & MOURA, 2019, p.11). O texto deixou de ser composto somente por linguagem verbal escrita, passando a envolver muitas outras formas de linguagem, sendo oral, escrita, verbal ou não verbal, ou seja, passou a ser multissemiótico. Para dar conta dessas duas ideias de multi (modal e cultural), em 1996, o Grupo Nova Londres (*New London Group* - NLG) cunhou o termo multiletramentos:

No final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos reuniu-se, na cidade de Nova Londres (EUA), para discutir as mudanças, então recentes, que estavam sofrendo os textos e, decorrentemente, os letramentos. Por isso, foi alcunhado como Grupo Nova Londres (GNL New London Group). Faziam parte do grupo pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, todos interessados em linguagem e educação linguística (ROJO & MOURA, 2019, p.19).

Os multiletramentos estão associados aos diferentes letramentos que ocorrem em diferentes contextos socioculturais, através de diferentes modalidades linguísticas.

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas

por outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p.14).

Dessarte, os multiletramentos relacionam a leitura à produção de sentidos, que independe do código escrito para ocorrer, mas considera tudo o que permeia o texto e as relações autor-texto-leitor, incluindo aí as relações de poder e as diferentes culturas. Os pesquisadores do Grupo Nova Londres afirmavam que

[...] os multiletramentos superavam as limitações das abordagens tradicionais e contribuíam para que os estudantes tivessem acesso às diferentes linguagens do mundo do trabalho, das suas comunidades e as de poder, valorizadas socialmente, além de promover o engajamento crítico necessário para que eles conseguissem construir seus futuros com sucesso (THE NEW LONDON GROUP, 1996)” (BUZZATO *et al*, 2017, p. 216).

Segundo Rojo e Moura (2019), o termo “multi” é bifronte, ou seja, abarca ao mesmo tempo a multiplicidade de culturas e linguagens presentes nos textos da sociedade contemporânea, sendo, assim,

uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO & MOURA, 2019, p. 20).

Outrossim, nessa relação autor-texto-leitor, faz-se necessário entender que, com o advento das TDICs, o texto passa a ganhar mais cor, movimento e direção, fazendo com que a leitura deixe de ser linear, o que permite ao seu leitor muitas outras possibilidades de interação. Soma-se a isso o fato de que, com a chegada da interconexão mundial de computadores, os espaços sociais foram ampliados e, conforme explica Levy (1999), surge o ciberespaço, o espaço das conexões entre sujeitos do mundo todo, que “possibilita novas formas de ver o mundo, por meio dos contatos com novos grupos sociais, econômicos e políticos, em que a proximidade está nas **ideias**, e não mais na sua **localização geográfica**” (GRILLO, 2006, p. 19 – grifos do autor). Neste espaço, surgem também as ciberculturas, definidas como um “conjunto de técnicas (materiais e

intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p. 17).

O conceito de cibercultura traz consigo a cultura, sendo, portanto, esse um ponto fundamental para os estudos que envolvem o universo digital. Muitos autores já se embrenharam na conceituação do termo cultura, sendo difícil localizar-se teoricamente, porém, esse posicionamento é fulcral para perceber o local de fala do pesquisador e entender seu olhar em relação aos textos produzidos. Assim, para as conclusões adotadas nesse trabalho, concordamos com Certeau (2011), quando diz que a cultura está relacionada aos modos de agir do sujeito, ou seja, às suas práticas sociais, sendo sempre um termo plural, pois, não existe uma única cultura, mas culturas no plural, culturas que vão se constituindo na relação com o outro, posto que elas são flexíveis, moldam-se às práticas, comportamentos, mitos e ideologias do sujeito, uma vez que estão relacionadas aos “processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 41). Esses processos sociais são construídos historicamente e, neste sentido, a cultura é “uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (CUCHE, 1999, p.143). Desse modo, essas novas relações históricas e sociais que vão se formando em espaços virtuais, ou ciberespaços, através do uso das novas tecnologias digitais, ampliam a noção de cultura para cibercultura, conforme propõe Levy (1999).

Além disso, as relações culturais estabelecidas em diferentes contextos nunca são passivas, ao contrário, são “‘mesclas conflituosas’ resultantes de processos dialógicos de ‘negociações’ (materiais simbólicos) e de ‘interesses diversificados’ (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida” (ROJO, 2013, p.08). As culturas são, então, construídas através de disputas que constituem também as diferentes identidades dos sujeitos.

Dito isso, entende-se que o texto digital passou a fazer parte da cibercultura do aluno, pois está presente em suas atividades cotidianas,

principalmente, em suas relações sociais. E, como nessas novas formas de interação social as diferentes modalidades sociais convergem em espaços diversos, virtuais ou não, surge, então, a noção de transletramentos, que envolve estas práticas de linguagem e culturais realizadas em contextos virtuais, ou não, através da linguagem multissemiótica (incluindo palavras, imagens, sons, cores, movimentos etc), e diz respeito à “capacidade de ler, escrever e interagir em uma variedade de plataformas, ferramentas e mídias, desde a escrita, a oralidade, passando pela escrita manual, impressão, TV, rádio e cinema, até as redes sociais” (THOMAS *et al*, 2007, p.2 - tradução livre)³³. Os transletramentos ocorrem pelo surgimento de um novo *ethos*, uma nova mentalidade, pois, as tecnologias mudaram definitivamente o comportamento humano, requerendo uma nova forma de olhar para as relações sociais:

A palavra “transletramento” é derivada do verbo “transliterar”, que significa escrever ou imprimir uma letra ou palavra usando as letras correspondentes mais próximas de um alfabeto ou idioma diferente. Claro que isso não é novidade, mas o transletramento estende o ato de transliteração e o aplica à gama cada vez mais ampla de plataformas e ferramentas de comunicação à nossa disposição. Dos primeiros sinais e oralidade através da caligrafia, impressão, TV e cinema para a mídia digital em rede, o conceito de transletramento exige uma mudança de perspectiva longe das batalhas sobre impressão versus digital, e um movimento em direção a uma ecologia unificadora não apenas de mídia, mas de todos os letramentos relevantes para leitura, escrita, interação e cultura, tanto do passado quanto do presente. THOMAS *et al*, 2007, p.2 – tradução livre minha).³⁴

33 Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks. (THOMAS *et al*, 2007, p.2. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acesso em 11 jul. 2018).

34 “The word ‘transliteracy’ is derived from the verb ‘to transliterate’, meaning to write or print a letter or word using the closest corresponding letters of a different alphabet or language. This of course is nothing new, but transliteracy extends the act of transliteration and applies it to the increasingly wide range of communication platforms and tools at our disposal. From early signing and orality through handwriting, print, TV and film to networked digital media, the concept of transliteracy calls for a change of perspective away from the battles over print versus digital, and a move instead towards a unifying ecology not just of media, but of all literacies relevant to reading, writing, interaction and culture, both past and present” (THOMAS *et al*, 2007, p.2. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acesso em 11 jul. 2018).

Além do conceito proposto, é necessário entender que o prefixo ‘trans’ remete a duas possibilidades de interpretação, conforme propõe Thomas *et al* (2007): sugere a possibilidade de “ir além”, e a possibilidade de “mover-se através de”. A possibilidade de “ir além”, remete-nos à ideia de ir além das linguagens verbais e não verbais, ir além das culturas instituídas, ir além das mídias, ir além do texto. Já a segunda possibilidade permite-nos navegar por entre essas diferentes linguagens, culturas e mídias, revelando-nos um universo desconhecido para muitos e que está carente de exploração. Ambas interpretações para o prefixo “trans” representam uma forma de transgressão, pois nos mostram que a comunicação na sociedade contemporânea acontece de formas diversas e isso deve ser levado à escola, transgredindo, por assim dizer, um ensino que valoriza somente o texto impresso, propondo diferentes atravessamentos, pois,

o impresso atravessa o digital e vice-versa, até mesmo porque não podemos nos esquecer que uma nova mídia contém sempre uma antiga mídia. Esse atravessamento, certamente, insere questões a serem pensadas na educação e na sociedade, de maneira geral (BUZZATO *et al*, 2017, p.218).

Tais atravessamentos são também formas de decolonizar³⁵ a educação, quebrando, por assim dizer as formas colonizadoras pré-estabelecida. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é “o lado mais escuro da modernidade” (p.1) e está intrínseca a ela, pois surgiu com as invasões europeias à América Latina e

[...] implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção do conhecimento (WALSH *et al*, 2018, p. 4).

A colonialidade está, então, concernente às relações de poder estabelecidas socialmente, e mais, segundo, Mignolo (2017),

nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte,

35 No capítulo 3, intitulado Práticas decoloniais: descortinando saberes locais, amplio as discussões sobre colonialidade e decolonialidade.

embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. [...]

A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (MIGNOLO, 2017, p.2)

Na educação essa colonialidade está relacionada às formas europeizadas de ensino que colocam a centralidade do processo educacional na figura do professor, num formato vertical, no qual ele é o único detentor do conhecimento, cabendo ao aluno um papel passivo. Além disso, nessa perspectiva colonial, o texto verbal escrito é a única forma reconhecida e valorizada de texto na escola, ignorando as múltiplas semioses que compõem os diferentes gêneros discursivos que fazem parte das práticas sociais dos alunos. Também são ignorados os saberes próprios dos alunos e da comunidade escolar na qual estão inseridos.

Assim, trabalhar com textos multissemióticos em práticas de transletramentos no contexto escolar, em uma perspectiva decolonial ampliou as possibilidades comunicativas de todos os sujeitos envolvidos, posto que trouxeram para seus textos linguagens múltiplas (palavras, sons, cores, imagens etc.), valorizando seus saberes locais, direcionando seus olhares para a sua própria realidade, e mais,

permitiu que os membros de um grupo social compartilhassem suas experiências pessoais tornando seus conhecimentos coletivos e também propiciou a passagem desses conhecimentos de uma geração para outra, ou de um grupo social para outros. Esses vieses culturais são marcados na linguagem, consequentemente na forma como as diferentes culturas interpretam a realidade do mundo natural e social (BRAGA, 2013, p.25).

Essa interpretação da realidade pode ser percebida no texto seguinte (figura 7), produzido por uma aluna da 3ª série do Ensino Médio. Aqui, devido às limitações do texto impresso, podemos ver apenas as

linguagens, verbal e não verbal, estáticas, mas, usando a câmera de um celular é possível fazer a leitura do QR-Code que está em nota de rodapé e ler o texto completo, com seus movimentos e sons que contribuem na construção dos sentidos, no contexto onde foi originalmente publicado. No texto, as palavras são atravessadas pelas imagens, cores, movimentos e sons e os sentidos revelam que os conhecimentos locais da aluna são afetados pelos conhecimentos globais, num processo constante de reconstrução.

Figura 10: Texto multissemiótico



Fonte: <https://www.facebook.com/100744501348051/videos/443605626506253/> ³⁶

Os elementos não verbais atravessam os elementos verbais, constituindo o texto como um conjunto. Percebe-se que “[...]a imagem é claramente topológica, ou seja, ocupa espaços, enquanto a linguagem oral e escrita é tipológica e distribui-se no tempo [...]” (ROJO & MOURA, 2019, p. 22). Essa constelação de signos e símbolos é fortemente verificada nos textos multissemióticos com os quais os alunos interagem em suas

³⁶ Através deste QR-Code é possível ler o texto no contexto em que foi publicado:



práticas sociais mediadas pelas novas TDICs, principalmente nas redes sociais, construindo suas identidades culturais e remetendo à ideia de transletramentos que

surge, então, invocada pela concepção de letramentos que, transgredindo as fronteiras da oralidade e da escrita, atendam ao engajamento do indivíduo em uma sociedade multissemiótica, em um processo de construção de letramentos múltiplos, fluidos, que travam suas relações de hibridismo em esferas de coabitação. O mencionado conceito refere-se, assim, aos eventos de letramentos e suas diversas práticas, em que a linguagem verbal e não verbal se fundem em uma interação dialógica, em função do engajamento dos participantes em contextos específicos de uso da linguagem, em uma sociedade que se revela por meio da fusão de uma constelação de signos e símbolos (ROCHA, 2008, p.439)

Sob o enfoque de uma educação cidadã, para a qual a era digital é não apenas mais um meio de interação social, mas, arrisco dizer, o mais importante deles, percebo o engajamento da aluna em mostrar-se nessas práticas de transletramentos. Ao colocar-se no texto usando o *notebook*, ela mostra que esta é uma prática comum ao seu cotidiano, e, através da linguagem verbal, (papel e caneta/ largados na net / que nos contagia) ela expressa essa relação entre o antigo e o novo, mostrando que os seus saberes locais são construídos nesse processo contínuo no qual há o cruzamento entre o global e o local, o antigo e o novo e

nessa situação confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e Planetário (SANTOS, 2008, p.73).

Essas relações entre o antigo e o novo, o local e o global também são encontradas nos demais elementos que compõem o texto: a foto foi tirada em uma biblioteca (local), a aluna está “navegando” na internet (global), há prateleira com revistas em quadrinhos impressas (antigo), ela está criando um texto digital no computador (novo). Desse modo, as identidades da aluna são construídas como algo paradoxal (ontem e hoje que se constituem mutuamente), ou seja, são construídas através do discurso, pois, as identidades são construções histórico-discursivas

(BORBA, 2021). Ademais,

falantes têm que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o 'eu' e o 'nós'. A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam (PINTO, 2007, p.16).

A identidade é, então, sustentada “na/pela linguagem que constitui um dos elementos chave para o reconhecimento social e cultural” (BORBA, 2021, p.469). Essas relações socioculturais são fulcrais na construção do discurso, que, por sua vez, é o elemento central na construção das identidades, pois,

Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. [...] E é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem (MOITA LOPES, 2006 [2002], p. 30).

Essa linguagem não é representada apenas pelos elementos visíveis do texto (imagens, palavras, cores), mas por todas as semioses escolhidas pela aluna para a produção dos sentidos pretendidos. Assim, somada a estes elementos visíveis que compõem o discurso produzido, temos a música, que é uma melodia suave, fazendo referência a algo clássico, ampliando esta ideia de contradição, o clássico (música) e o moderno (computador e linguagem verbal). Esta mistura de semioses, mídias e culturas são típicas dos eventos de transletramentos, como este que está sendo analisado aqui, posto que ele

[...] acontece nos locais onde coisas diferentes se encontram, misturam e esfregam. É um espaço intersticial repleto de diversas formas de vida, algumas em ascensão, outras em declínio, expressas em muitos idiomas em muitas vozes, muitos tipos de *scripts* e mídias. É um mundo onde a impressão tem um lugar, mas não o único” (THOMAS *et al*, 2007, p.8 – tradução livre minha).³⁷

37 “Transliteracy happens in the places where different things meet, mix, and rub together. It is an interstitial space teeming with diverse life-forms, some on the rise, some in decline, expressed in many languages in many voices, many kinds of scripts and media. It is a world

É neste espaço intersticial que as identidades da aluna foram construídas e reconstruídas, uma vez que elas não são estanque, vão mudando conforme o sujeito vai se relacionando com outros sujeitos, outras culturas, outros modos de agir. A referência ao texto impresso marcada pelas histórias em quadrinhos na prateleira e ao uso das TDICs mostrado pela imagem da aluna usando o computador remetem, ao mesmo tempo, a um processo de transição do papel para o digital e à ideia de permanência, uma vez que não há um abandono total das práticas sociais com o texto impresso, quer dizer, uma prática não substitui a outra, elas se complementam, demonstrando que as identidades não são unificadas, ou, nas palavras de Hall (2009):

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando em processo constante de mudança e transformação. [...]

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias específicas (HALL, 2009, p.108 - 109).

Essas identidades múltiplas, fragmentadas e fraturadas são construídas em eventos de transletramentos, eventos nos quais as multissemyoses têm papel central no discurso. Dessarte, pensar em uma educação que se entende como cidadã, que busca formar o aluno para agir nesta sociedade fragmentada e transitória, precisa envolver-se constantemente em eventos de transletramentos, posto que abarcam todas as formas de interações sociais, sejam elas impressas ou digitais,

ao mesmo tempo em que acolhe a noção de pluralidade trazida pelos termos letramentos e multiletramentos, esse conceito caminha no sentido contrário ao da especificação e definição

where print has a place, but not the only place" (THOMAS *et al*, 2007, p.2. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acessado em 11/07/2018).

de letramentos específicos, delimitado segundo funções sociais, habilidades, contextos, tecnologias ou finalidades específicas (BUZZATO *et al*, 2017, p.218).

Desse modo, a escola não pode estar alheia às práticas sociais presentes no cotidiano dos alunos, posto que, são nestes eventos de transletramentos diários que suas identidades e saberes são construídos. Então, na seguinte subseção apresento uma proposta de atividade envolvendo a criação de *blogs*, uma prática própria da realidade digital.

2.2 INTERAÇÕES E POSSIBILIDADES COM O TEXTO MULTISSEMIÓTICO.

As práticas de transletramentos envolvem leituras de gêneros multissemióticos que circulam por plataformas diversas. Buscando entender como ocorrem os engajamentos dos alunos em tais práticas e como seus discursos são (re)construídos através dessas diferentes formas de linguagem, nesta subseção trago uma proposta de prática de leitura e produção textual desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa envolvendo o *blog*, cujas características estruturais e natureza discursiva multissemiótica permitem entendê-lo como um híbrido, sendo ao mesmo tempo gênero discursivo e suporte para outros gêneros³⁸.

De início, é importante lembrar que, embora muitos pensem que o texto multissemiótico seja um privilégio deste século, na verdade não é. A multissemiose na construção do discurso sempre existiu, posto que, a grande maioria dos textos era composta por diferentes linguagens não verbais, incluindo cores e imagens diferentes. Aliás, se voltarmos no tempo, devemos observar que os primeiros registros escritos da comunicação humana foram feitos através do uso de imagens, pictogramas que representavam

graficamente não o significante sonoro das palavras, mas o significado (ou imagem mental que fazemos dos objetos do mundo) guardando relações de semelhança visual com esses objetos do mundo. Diria o linguista: são signomotivados e não convencionados – imitam as coisas do mundo (ROJO &

38 Na subseção intitulada *BLOG: uma prática de transletramentos* trago mais reflexões sobre o conceito de *blog*.

Em um segundo momento, a escrita passou a ser ideográfica, ou seja, foram iniciadas as primeiras tentativas de criar símbolos que representassem graficamente os significantes (cf. ROJO & MOURA, 2019). Os ideogramas foram se afastando cada vez mais da representação da imagem mental e transformando-se em convenções (signos), o que permitiu criar o alfabeto. Segundo Rojo & Moura (2019), partindo dos ideogramas, em 1500 a.C. foi criado o 1º alfabeto silabário do mundo, o alfabeto de Ugarit, que era baseado nos sons iniciais das palavras que representavam as coisas. Logo após, em 1200 a.C., os fenícios inventaram também seu alfabeto fonético que apresentava 22 caracteres, sendo ele adotado e adaptado pelos gregos e romanos, que o difundiram pelo mundo, tornando o mais próximo do que usamos hoje.

Além da criação do alfabeto, a criação do papiro pelos egípcios, em 1500 a.C., permitiu dar mais agilidade ao processo de transmissão de mensagens, que teve uma grande aceleração quando Guttenberg inventou a impressão por tipos móveis, em 1438 d.C., permitindo a impressão em massa e aposentando os monges copista que até então eram os responsáveis pela reprodução dos livros. Da invenção de Guttenberg até a chegada dos primeiros computadores pessoais, em meados do século 20, foi uma longa caminhada e o mundo passou por um intenso processo de mudanças, sendo a industrialização e a descoberta da eletricidade as principais delas.

Desde a criação da Internet, em 1969, o processo de comunicação disparou. A digitalização permitiu ao homem expandir sua capacidade de produzir e ler textos dos mais diversos formatos. Essa revolução digital assemelha-se à grande transformação ocorrida com a passagem do pergaminho ao códice³⁹, posto que, os textos foram ganhando novos

39 Lendo o QR-Code seguinte você pode ver um vídeo que trata de forma bem-humorada a questão da passagem do pergaminho ao códice e as dificuldades de adaptação:



suportes e, conseqüentemente, exigindo novas formas de leituras.

Com o advento das TDICs os textos passaram a ter sons, movimentos e muitas outras possibilidades interativas, ou seja, hoje os textos vão muito além das palavras (cf, RIBEIRO, 2018), eles permitem formas de leituras diversas, onde a linearidade já não é mais uma obrigatoriedade, mas apenas mais uma possibilidade. As imagens, os sons, os movimentos, os hiperlinks permitem que leitor direcione sua leitura da forma como melhor lhe convém.

E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura - escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar. São modos de significar e configurações, como disse Beaudouin, que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013. p.20-21 – destaques do autor).

Se pensarmos a constituição dos textos de um modo geral, considerando as diferentes fontes que são usadas nos textos impressos, podemos dizer que todo texto é multissemiótico, mesmo sendo apenas impresso. Neste caso, a multissemiose não surgiu com os textos digitais, mas migrou do impresso para o virtual, com a diferença de que hoje ela ganhou sons e movimentos, o que não era possível nos meios somente impressos. Desse modo, o texto digital não é apenas a digitalização do impresso, mas uma (re)criação que envolve mídias e linguagens diversas e, “nesse sentido é que, hoje, o texto digital não é mais somente o verbo, mas uma miríade de combinações multiculturais e multissemióticas que se distanciam muito do pré-tipográfico e ser qualificadas como pós-tipográficas.” (ROJO & MOURA, 2019, p. 201).

Essa nova realidade exige que o estudo dos gêneros discursivos na

escola seja repensado, pois, o ensino deve ser voltado para a realidade dos alunos, uma vez que a língua/linguagem é uma prática social, uma prática que faz parte da vida do indivíduo. Segundo Araújo & Leffa (2016, p. 14), a língua é um “instrumento de ação, usada para agir sobre o outro, seja para elogiar, criticar, dispensar favores ou angariar votos, com base na ideia de que aprender uma língua é aprender a ‘falar para fazer’”. Assim, não apenas, lemos textos multissemiótico, mais que isso, comentamos postagens, revoltamo-nos com injustiças, ficamos emocionados com histórias diversas (sejam elas escritas ou orais, por vídeos, áudios e/ou imagens), discutimos questões políticas, saudamos outras pessoas, fazemos compras em *sites* diversos, enfim, nós (inter) agimos através de linguagens diversas.

Dentre as diversas práticas sociais digitais dos adolescentes nos dias de hoje está o uso dos *blogs*, seja para escrever sobre sua vida cotidiana, seja para saber informações sobre viagens ou questões diversas, como aprender a cuidar de um animal de estimação⁴⁰, por exemplo. Sendo assim, buscando envolver os alunos em eventos de transletramentos, cujas práticas sejam representativas de seus saberes locais, contribuindo para um maior engajamento de todos os envolvidos, optei por trazer o *blog* para a sala de aula por entender que ele permite a articulação entre diversos gêneros discursivos, como será possível observar no subitem a seguir.

2.2.1 *Blog*: práticas de transletramentos

Os *blogs* surgiram em meados da década de noventa como uma forma de escrita pessoal na internet. As pessoas começaram a criar páginas pessoais para falar sobre sua vida particular, configurando-se como um diário íntimo. Entretanto, as ferramentas nesta época eram limitadas e

40 O *petable* é um exemplo de blog destinado aos cuidados com animais de estimação. Para conhecê-lo basta ler o QR-Code seguinte:



os blogs acabaram não se popularizando. Porém, com a expansão da rede mundial de computadores e a evolução da *Web*⁴¹ (*world wide web* - *www*), surgiram os *weblogs* _ segundo Costa (2009), *web* refere-se à rede mundial e *log* ao tipo de diário de bordo de navegadores, permitindo aos usuários ler e postar documentos, de uma forma mais interativa. Ainda de acordo com Costa (2009), não se sabe ao certo quem foi a primeira pessoa a manter um *blog*, mas, algumas estudiosos atribuem esse feito a Carolyn Burke, que em 1995 pôs na rede seu *Carolyn Diary*. Outros atribuem essa criação a Justin Allyn Hall, que em 1994 criou o diário *Justin's Link from the Underground*⁴², no qual publica detalhes sobre sua vida, como bebedeira, DSTs, fotos pessoais etc. Há ainda quem afirma que os *blogs* só tenham surgido no final da década de 90, criados por Jorn Barger, quando passou a usar o *Blogger*, que é uma “[...]ferramenta de autoexpressão, criado pela empresa de um norte americano chamado Evan Williams” (COSTA, 2009, p.44), e que permite a edição e gerenciamento de sites por pessoas leigas, sem conhecimento especializado em informática. O surgimento do *Blogger* possibilitou que qualquer pessoa pudesse criar seu diário íntimo virtual, popularizando, assim, a ideia do *blog*.

Desse modo, o *blog* pode ser definido, segundo Costa (2009), como um diário digital eletrônico pessoal publicado na *Web*. Trata-se de um texto de caráter informal, cuja atualização deve ser frequente e personalizada.

Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e textos curtos, predominando os narrativos (relatos), descritivos e opinativos. O *blog* é o gênero discursivo da autoexpressão, isto é, da expressão escrita do

41 A *Web* foi criada por Tim Berners-Lee que, em 1989, “propôs um projeto de hipertexto que permitia às pessoas trabalhar em conjunto, combinando o seu conhecimento numa rede de documentos. Foi esse projeto que ficou conhecido como a World Wide Web. [...] Web é todo o conteúdo que o usuário final pode acessar na rede. Sendo que, a web já passou por transformações evolutivas - evolução do código e dentre elas existem a: web 1.0, web 2.0 e web 3.0” A *Web* só foi disponibilizada ao público em 1991. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet#World_Wide_Web. Acesso em: 20/08/2020).

42 Lendo o QR-Code seguinte será possível conhecer um pouco mais sobre o *blog* de Justin Allyn Hall:



cotidiano e das histórias de pessoas comuns (COSTA, 2009, p. 44).

Embora tenha surgido como uma espécie de diário pessoal íntimo digital, na atualidade, os *blogs* são muito mais que isso, pois servem tanto para pessoas físicas como para pessoas jurídicas, tanto para passar informações sobre a vida privada quanto para fins comerciais. Aliás, muitas empresas o utilizam como uma forma de aproximar-se dos seus clientes, pois, apesar de ser uma página comercial, mantém o caráter informal, tal qual o diário íntimo, como se a empresa fosse uma “amiga”, ou seja, os *blogs* viraram uma forte estratégia de marketing. Como é possível perceber, desde sua origem até a época atual, o *blog* sofreu inúmeras transformações, pois,

Como é nato na cibercultura, portanto, fruto da era da velocidade, da fugacidade, do híbrido, do mutante é difícil se prender a uma classificação. Ele está em constante mudança, como a própria internet, onde tudo está sempre em sua versão ‘beta’, nunca acabada, sempre sendo construída. (MARQUES, 2012, p.83).

Devido a essas mudanças, hoje encontramos facetas múltiplas deste importante instrumento de comunicação e todas essas versões diferentes têm suscitado uma grande discussão: o *blog* é um gênero ou um suporte que abriga diversos gêneros? À parte a tais debates e sem a menor intenção de respondê-lo, entendo que o blog está presente em eventos de transletramentos contemporâneos, uma vez que, devido à sua natureza multissemiótica, nele é possível ler e escrever em diferentes linguagens, sejam elas palavras, imagens (estáticas ou dinâmicas), sons, cores etc., e a integração entre estas diferentes semioses é fundamental para a produção sentidos em um contexto onde a

discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discurso verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia (SANTAELLA, 2014, p. 209).

Desse modo, o *blog* é um gênero híbrido que abarca múltiplas semioses, e, ao mesmo tempo, é um suporte que funciona como um

espaço para a publicação de outros gêneros diversos, ou, como explica Castro (2014), o *blog* é

[...] um híbrido entre suporte e hipergênero. Suporte, porque utilizamos este “lugar virtual” para postar textos pesquisados ou produzidos e hipergênero, porque além de cumprir a função social de um gênero discursivo ele abriga vários outros gêneros dentro de seu contexto. E o que contribui para essa função “hiper” do gênero *blog* é o seu formato em hipertexto [...] (CASTRO, 2014, p. 42).

Como um híbrido, é assim que entendo o *blog*, posto que, além de manter algumas características comuns aos gêneros discursivos, como o estilo composicional e a unidade temática, ele também pode ser um suporte, sendo um lugar, ainda que “virtual”, que “abriga” diversos outros gêneros. Desse modo, neste trabalho direi apenas que os *blogs* são híbridos, nem gênero nem suporte, e, ao mesmo tempo, os dois.

Justamente por causa de sua versatilidade e popularidade, o *blog* foi escolhido para o desenvolvimento de algumas práticas de transletramentos na escola. Percebi que seria uma boa opção para que os alunos pudessem promover debates e para aprender a construção de textos multissemiótico. Assim, durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos da 3ª série foram instigados a criar seus próprios *blogs* para promover o debate sobre o uso dos celulares em sala de aula.

Enquanto criavam os *blogs*, os alunos discutiam questões relacionadas ao *layout*, às imagens que deveriam inserir no texto, à forma como buscariam a participação da sociedade, entre outras. A imagem seguinte nos mostra um dos momentos em que os alunos estavam no laboratório de informática da escola pesquisando e criando seus *blogs* (figura 11):

Figura 11: Aula de pesquisa e elaboração dos blogs



Fonte: Acervo pessoal meu.

Na imagem (figura 11) é possível perceber o engajamento dos alunos na realização da atividade proposta, evidenciando um processo de aprendizado colaborativo no qual o diálogo é fator preponderante para a (re)construção dos discursos e das identidades dos sujeitos envolvidos nas práticas de transletramentos.

Durante a realização desta atividade, os alunos perceberam que usar uma única forma de linguagem não lhes permitiria atingir o objetivo proposto, pois, os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade atual são multissemióticos e essa multiplicidade de linguagens se converge para a produção de sentidos, mostrando que “ensinar a produzir textos na integração de linguagens é, ainda mais, ampliar o “poder semiótico”, assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão e a capacidade de aprender e de ensinar” (RIBEIRO, 2018, p.77). Com isso, eles optaram por trazer para os seus textos diferentes formas de linguagens, compondo seus discursos de forma híbrida, multimodal. Todas essas multissemioses estão presentes já nas primeiras páginas dos blogs criados, como no exemplo abaixo (figura 12):

Figura 12: Página inicial do blog Tecnologia e ensino: influência na escola



Fonte: <https://grupotrabalho07.wixsite.com/meusite>.⁴³

A utilização de multisssemioses para a construção do blog remete à ideia de futuro, destacando-se nesta composição as imagens que mostram a presença das novas tecnologias, associando-se a isso as cores diferentes compondo o fundo e o movimento da tela⁴⁴. Assim, o desenho da tela principal conduz a essa leitura de algo inovador, buscando atrair o leitor para o tema proposto que aparece já no título _ Tecnologia e ensino: a influência digital na escola_ deixando claro o assunto que estava sendo tratado, bem como revelando as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de construção do discurso, pois, demonstram que estão inseridos em uma sociedade na qual as TDICs estão presentes em todos os contextos, inclusive no escolar.

Outro fator importante que influencia nessa construção identitária e discursiva está no fato de que os sentidos do texto não estão ancorados

⁴³ Para acessar o *blog*, basta fazer a leitura deste QR-Code:



⁴⁴ Ao acessar o *blog* é possível perceber teias que se movimentam o tempo todo no fundo da tela. Essas teias podem ser entendidas como as relações que são estabelecidas na internet, através de ambientes como os *blogs*.

apenas na linguagem verbal, mas, justamente no entrecruzamento dessas formas diferentes de linguagens, ou seja, “a palavra está amalgamada com a imagem, com o som, a cor, o movimento, e aberta à intervenção de quem deseja interagir com ela, com o texto, o discurso, a obra” (DAL MOLIN, 2003, p.57). Os alunos colocam-se como sujeitos pertencentes a uma sociedade contemporânea na qual a multissemiose é fundamental para todas as formas de construções discursivas, principalmente as digitais, posto que ela não se restringe apenas ao uso de palavras e imagens, mas inclui a escolha das fontes, a forma como os elementos são distribuídos na tela, entre outras coisas. Segundo Ribeiro (2018),

é fundamental, aqui, reposicionar o *layout* como elemento importante da composição textual, e não apenas como um mero exercício de ‘capricho’ ou ‘ordem’. A distribuição dos textos e de outros modos em uma página de revista, por exemplo, define e é definida por informações, por exemplo, sobre preferências do leitor, partes menos e mais visíveis da página, valores comerciais (por isso mesmo) e saliências de outros tipos (RIBEIRO, 2018, p. 92).

Entretanto, cabe ressaltar que o trabalho com o texto multissemiótico não está restrito apenas à sua estrutura, inserem-se aí também as relações sociais e culturais nas quais o sujeito está envolvido, uma vez que ao compor o texto ele traz consigo toda a sua história, o seu repertório de mundo, seus saberes locais. Por isso, a construção de textos multissemióticos, considerando as escolhas das imagens, dos vídeos, das cores e dos movimentos, é parte das construções identitárias dos alunos, demonstrando suas relações sociais em diferentes contextos discursivos.

Outrossim, percebemos que alguns grupos optaram por iniciar a discussão apresentando vídeos sobre o uso do celular em sala de aula e chamando diretamente os leitores para opinarem, participando de uma enquete, através de chat ou comentando as publicações. Conforme podemos ver nos exemplos abaixo (figura 13):

Figura 13: Blog: CAGY tecnológico II



Fonte: <http://www.cagytecnologico.blogspot.com>45¹³

O uso da enquete é uma forma de atrair o leitor, de provocar uma conversa com ele. Neste sentido, o leitor se torna coautor do *blog*, já que ao participar das enquetes ou comentar uma postagem, deixa sua opinião aberta para outros leitores, contribuindo, também, para a construção do texto. Em sua participação nem sempre o leitor coloca seu nome verdadeiro, porém,

ainda que o nome não seja verdadeiro, as conexões que se formam entre o *blog* e seus leitores, os comentários, as discussões, a interação entre os visitantes são concebidas do ponto de vista subjetivo. É a partir dessa personalidade que o debate passa a ocorrer. A conversa não é somente na forma direta, entre o blogueiro (responsável pela página) e o visitante do blog que posta nesse espaço. Esse diálogo pode ser feito entre os visitantes, outros blogueiros e até ser continuado em outro blog, usando um link para referenciar o assunto anteriormente tratado. Essa interação traz uma característica interessante, isto é, não fixa um 'dono' para a discussão, ou seja, a polêmica não pertence ao blog, pertence ao espaço coletivo da blogosfera (MARQUES, 2012, p.75-76).

Desse modo, os comentários e demais conteúdos dos *blogs* não

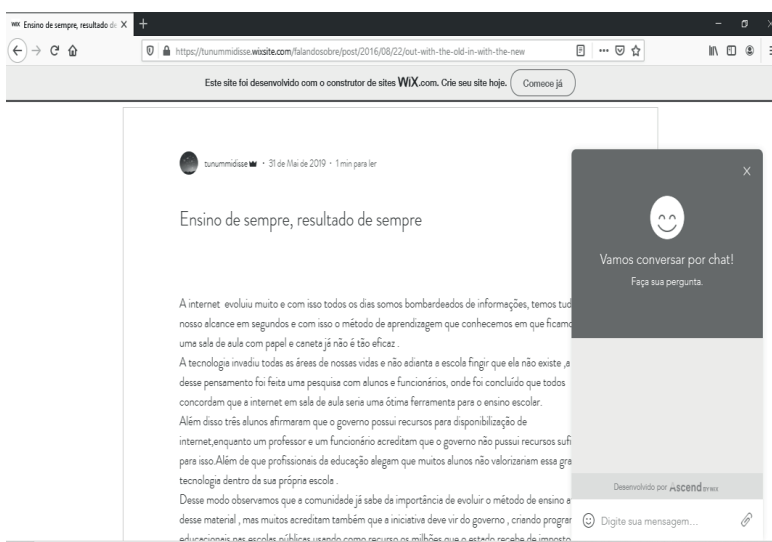
45 QR-Code para acessar ao *blog*:



pertencem apenas a uma pessoa, ao seu autor, mas, no momento em que são dispostas na rede, passam a pertencem a uma coletividade, a uma comunidade virtual.

No exemplo seguinte (figura 14), podemos ver que os alunos buscaram a participação dos leitores de forma mais incisiva e direta, inserindo um *pop-up*⁴⁶ que direciona o usuário para um chat, onde aparecem as frases: “Vamos conversar por chat!” e “Faça sua pergunta”, solicitando, de forma imperativa, a interação do leitor através do questionamento sobre o tema.

Figura 14: Blog Tunumidisse



Fonte: <https://tunumidisse.wixsite.com/falandosobre/inicio/2016/08/22/out-with-the-old-in-with-the-new>⁴⁷

Ao provocar o leitor os *blogueiros* (neste caso são os alunos criadores do *blog*, sujeitos enunciadore) estão buscando compartilhar um determinado conteúdo com pessoas que não se resumem às presentes no ambiente escolar, ou seja, é uma prática que vai além da sala de aula, uma prática que dialoga com toda a sociedade. Nesse contexto os alunos deixam de ser apenas alunos, passam a ser sujeitos ativos socialmente.

⁴⁶ Pop-up: “O pop-up é um tipo de janela que se abre no navegador ao visitar uma página web ou acessar uma hiperligação específica. O pop-up é utilizado por autores de sites para abrir alguma informação extra ou como meio de propaganda. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pop-up>. Acesso em 28/08/2020

15 QR-Code para acessar ao *blog*:

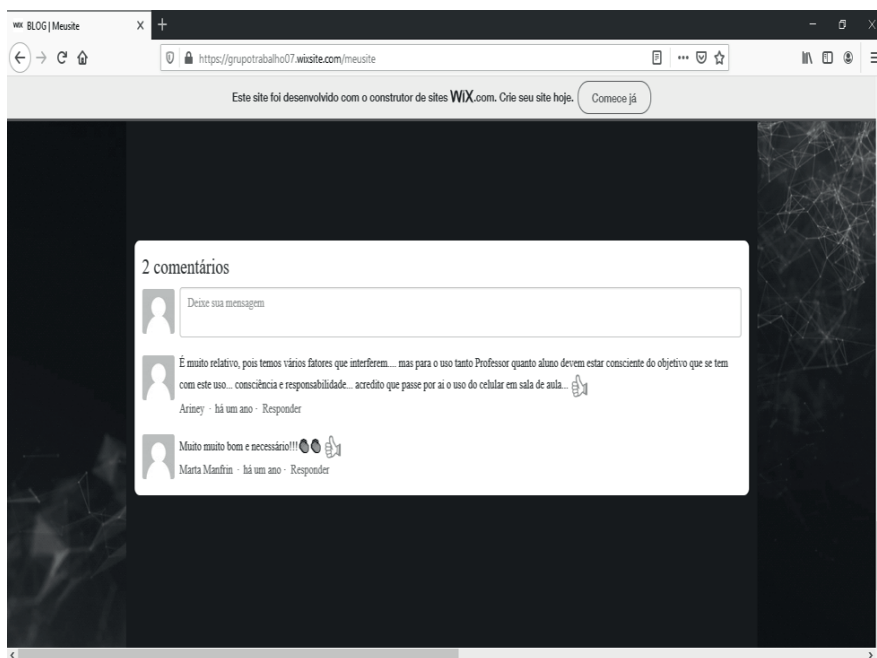


Nesta proposta percebemos uma visão de ensino enquanto prática social, ou seja, não restrito à escola, mas que permite ao aluno produzir textos ditos “reais”, que circulam em diferentes contextos sociais, não apenas o escolar. O *blog*, neste sentido, é um gênero que permite esta expansão das práticas escolares, pois,

a prática de *blogar* envolve a produção de conteúdo digital com a intenção de compartilhar informações com o público. É uma prática na qual os blogueiros dividem com seus leitores e comentaristas um conteúdo específico (MARQUES, 2012, p.81).

Ao levar a discussão sobre o uso do celular em sala de aula para o *blog*, os alunos conseguiram promover um debate social mais amplo, fazendo a comunidade refletir sobre a questão, como é possível perceber nos comentários realizados em algumas postagens (figura 15):

Figura 15: Blog Tecnologia e ensino: influência na escola



Fonte: <https://grupotrabalho07.wixsite.com/meusite>⁴⁸

48 QR-Code para acessar ao *blog*:



Desse modo, o que foi estudado na escola extrapolou os limites da sala de aula, conforme propõe o uso do *blog* como ferramenta para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, sendo possível estabelecer contato com a sociedade como um todo, não mais isolando o aluno na sala de aula. Neste espaço digital, ocorreu a integração de diferentes perspectivas, diferentes modos de ver o mundo, como é possível ver no posicionamento de um dos participantes:

Excerto 4: Comentário postado em uma das publicações do *blog* Tecnologia e ensino⁴⁹

É muito relativo, pois temos vários fatores que interferem.... mas para o uso tanto Professor quanto aluno devem estar consciente do objetivo que se tem com este uso... consciência e responsabilidade... acredito que passe por ai o uso do celular em sala de aula.

No comentário o participante deixa claro o seu posicionamento, mostrando que não está totalmente a favor do uso do celular em sala de aula, demonstrando a relevância de tal questão. Esta posição do internauta reflete os resultados da pesquisa realizada no colégio, na qual também não há um consenso sobre tal ponto, conforme é possível ser verificado no gráfico abaixo criado pelos alunos (figura 16):

49 Os comentários foram transcritos exatamente como foram escritos no *blog*, respeitando a construção dos seus autores.

Figura 16: Gráfico criado pelos alunos no blog Tecnologia e ensino: influência na escola



Fonte: <https://grupotrabalho07.wixsite.com/meusite>

O uso do gráfico contribui para confirmar as afirmações que foram feitas ao longo do *blog*, posto que demonstra essa necessidade de debater tal questão, uma vez que não há um posicionamento único sobre o tema.

Ademais, ao trazer o gráfico para a construção do texto, os alunos comprovam que a construção dos sentidos não está apenas na linguagem verbal, posto que ela já não detém mais a centralidade no discurso, já que está entrelaçada com outras semioses, permitindo diferentes leituras que se se complementam e toram a informação mais clara para o leitor no momento em que ela pode ser visualizada através de imagens.

A presença do gráfico, bem como outras imagens que aparecem na página criada pelos estudantes, são exemplos de elementos característicos dos *blogs*, pois, segundo Marcuschi (2010), eles são compostos por semioses diferentes, como vídeos, gráficos, imagens diversas, cores e sons. Neste lugar onde as múltiplas linguagens se cruzam, convergem texto e imagem, em uma linguagem ora informal, ora formal.

A linguagem dos blogs pessoais é informal, na maioria dos casos, mas os k-blogs estão evoluindo rapidamente para expressões retóricas formais e esmeradas com alto grau de requinte e pretensões literárias. Os blogs são datados, comportam fotos, músicas e outros materiais. Têm estrutura leve, textos em geral breves, descritivos e opinativos. São um

grande sistema de colagem em certos casos. (MARCUSCHI, 2010, P.73).

Essa informalidade linguística pode ser percebida tanto nos discursos produzidos pelos alunos quanto naqueles trazidos pelos participantes externos que comentaram as postagens, demonstrando uma proximidade maior do leitor com o texto, refletindo e contribuindo para uma maior proximidade entre a comunidade e a escola.

A proposta apresentada corrobora com a ideia de que é possível tornar o ensino mais significativo para o aluno, estabelecendo relações entre suas práticas sociais cotidianas e as práticas escolares, ou melhor, a escola deveria trazer para o seu contexto aquilo que também é discutido fora dela, promovendo esta integração, preparando o aluno para agir socialmente, não apenas para responder questões formuladas pelo professor. Neste sentido, preparar o aluno para interagir socialmente é prepará-lo para relacionar-se também através dos meios digitais, através do ciberespaço. Em outras palavras,

é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p.7).

Esta proposta de uma escola mais interligada com as práticas sociais reais dos alunos está relacionada a práticas decoloniais de ensino, na qual os saberes locais são valorizados e constituem objetos de debates em sala de aula. No capítulo seguinte, darei continuidade a estas discussões mostrando como os saberes locais estão presentes nos textos produzidos pelos alunos e como representam formas de intervenção na sua própria realidade.

PRÁTICAS DECOLONIAIS: DESCORTINANDO SABERES LOCAIS

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

Os saberes locais são construídos nas relações sociais e representam os sentidos produzidos pelos grupos sociais, por isso, como afirma Freire (2021b), os saberes são diferentes, pois se constituem em contextos diferentes nos quais a linguagem se materializa. Assim, sendo a leitura e a escrita práticas sociais nas quais os sentidos só são produzidos na relação com o outro, para que elas se efetivem é fundamental considerar os saberes locais e translocais dos sujeitos envolvido em tais práticas. Além do mais, trazer os conhecimentos do aluno para o processo de aprendizagem, contribui para uma perspectiva pedagógica decolonial que se refere às

práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outros” de pensamento, re- e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez, fazem questionar, e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvencilhando-se dela. Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias que seguem em direção e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial (WALSH, 2013,p.28)⁵⁰.

50 prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrum-badas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2013,p.28 - prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la

Uma educação baseada em uma perspectiva decolonial valoriza os saberes locais, envolvendo alunos, professores e toda a comunidade em um processo onde o aprendizado não é vertical, mas horizontal, posto que todo conhecimento é compartilhado e todos são aprendentes.

Desse modo, neste capítulo, respondo à minha segunda pergunta secundária de pesquisa “Como os saberes locais são tensionados em eventos de transletramentos, mediados por textos multissemióticos, em uma abordagem pedagógica decolonial, nas aulas de Língua Portuguesa?”, aplicando os seguintes subtemas de análise:

- Representação dos saberes locais;
- Práticas decoloniais.

Para tal, trago os conceitos de saberes locais, decolonialidade e pedagogia decolonial e práticas contextualizadas, mostrando sua importância para o contexto escolar e para o processo de aprendizagem. Além disso, discuto suas implicações com o texto multissemiótico, mais especificamente com os sentidos produzidos na interação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em ambiente digital, ou não, partindo de uma proposta de horizontalização do aprendizado, baseada em uma pedagogia decolonial, a partir de práticas contextualizadas de aprendizagem.

A primeira parte deste capítulo apresenta os conceitos de saberes locais, decolonialidade, pedagogia decolonial e práticas contextualizadas e descontextualizadas, relacionando-os às práticas que envolveram alunos, professora e comunidade. Já a segunda, partindo da perspectiva proposta, explica como os saberes locais são representados em textos multissemióticos mediados pelas TDICs em contextos virtuais.

razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2013,p.28 - tradução minha).

3.1 PRÁTICAS DECOLONIAIS E SABERES LOCAIS: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE APRENDENTE

Pensar nos saberes locais é pensar na realidade dos atores sociais, é pensar no seu cotidiano, e, trazer esta realidade para a sala de aula, é uma forma de valorizar esses conhecimentos, pois, “[...] cada cultura constitui-se através dos saberes que nela se produzem. A escola, portanto, tem por incumbência escutar essa cultura local” (MARTINS, 2010, p.53), valorizá-la, torná-la central no processo de aprendizagem como uma forma de romper com os padrões coloniais pré-estabelecidos. O ensino que valoriza os saberes locais, ou seja, voltado para a realidade local, contribui com a horizontalização do processo de aprendizagem, pois o professor passa a compartilhar a centralidade do processo com o aluno e, nesse sentido,

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2021b, p.25).

Nessa perspectiva, o contexto escolar é um campo de inúmeros processos de aprendizagem, no qual as identidades de professores e alunos vão se formando mutuamente, durante constantes trocas de conhecimento. Pensar nessa relação horizontal entre professor e aluno foi o foco principal para o desenvolvimento das práticas sociais realizadas nas aulas de Língua Portuguesa que servirão de registros para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, essa horizontalização é parte de uma perspectiva decolonial de ensino, ou seja, uma perspectiva voltada para uma pedagogia decolonial. Uma pedagogia decolonial:

É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas a lógica epistêmica ocidental, a racialização

do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH *et al*, 2018, p. 5).

Nesse processo, buscava práticas nas quais os alunos fossem ouvidos, pudessem agir, decidir e mudar a sua realidade, se assim o quisessem, ou seja, práticas que fossem além da simples produção escolar, já que, a perspectiva pedagógica decolonial,

[...] se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH *et al*, 2018, p.5).

Essa proposta decolonial também se relaciona a uma visão de prática pedagógica contextualizada, que sugere um ensino voltado à realidade concreta do educando, que vai além das práticas sociais escolares, pois, “as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas” (KLEIMAN, 2006, p.25). Nesse sentido, as práticas contextualizadas são aquelas que trazem para a sala de aula reflexões que permitam ao aluno olhar para as suas relações sociais como um todo, não apenas aquelas existentes na esfera escolar, mas, também, nas outras esferas sociais nas quais ele circula. Assim,

adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (cf. PCNEM, 1999) (KLEIMAN, 2006. p.33).

Nessa perspectiva, considerar as experiências dos alunos em outros

contextos sociais foi fundamental para o projeto de transletramentos do qual participaram durante a realização deste estudo. Um exemplo disso está nos registros feitos em diário de campo das práticas pedagógicas adotadas, conforme é possível verificar abaixo (excerto 5):

Excerto 5: Diário de campo

21/05/2019 – Hoje nossa aula foi no laboratório de informática. Os alunos sentaram-se em grupos e foram criar seus blogs. Cada grupo criou o seu. Em geral, não tiveram grandes dificuldades. Percebi que alguns alunos têm muita proximidade com as tecnologias digitais, inclusive, uns foram ajudando os outros. Especificamente, percebi que o aluno José, em especial, foi bastante requisitado. Inclusive, eu sugeri um site para eles criarem o blog (Blogger), mas o José conhecia outro, o *Wix*, que, segundo ele, era melhor. Ele então ensinou alguns colegas a usá-lo. Eu os deixei à vontade para escolher o site que lhes parecesse melhor. Orientei-os a usar imagens, vídeos, gráficos, enquetes, enfim, diferentes recursos que pudessem contribuir na construção de sentido do *blog*. Um grupo já tinha feito o blog em casa, então os orientei para que revisassem, verificando se realmente estava de acordo com o que tinham planejado e dei algumas orientações para torná-lo mais interativo. Aliás, a ideia de interação foi bastante abordada. Outros grupos, a maioria deles, não conseguiu terminar o blog nas duas aulas que tivemos, então, deixei que o terminassem em casa e me enviassem o endereço pelo *classroom* posteriormente.

O relato acima é um exemplo de prática social numa perspectiva decolonial de ensino, uma prática contextualizada, na qual o processo de aprendizagem ocorre de forma horizontal e colaborativa, uma vez que os conhecimentos dos alunos são valorizados, como é percebido no momento em que eles questionaram sobre a plataforma na qual os *blogs* deveriam ser criados, demonstrando que conheciam outras e encolhendo aquela que fosse mais adequada aos seus objetivos. Nesse sentido, é possível perceber que

[...] a inserção nas práticas letradas de múltiplas instituições é compatível com um fazer contextualizado próprio dos projetos – porque os projetos tais quais os definimos se centram na prática social – e a prática social é compatível com o trabalho analítico necessário para a sistematização, domínio e controle dos saberes, inclusive o conhecimento dos gêneros envolvidos nessa prática, para o desenvolvimento de competências para a vida adulta (KLEIMAN, 2006, p.35).

Tais escolhas foram baseadas em seus saberes locais relacionados às suas práticas sociais, pois, conforme explica Geertz (1997), “as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”(p.11). Nesse momento o aprendizado foi direcionado para os conhecimentos que os próprios alunos traziam para a sala de aula. Martins (2010) afirma que:

a ideia de uma educação com um olhar para aquilo que é local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (MARTINS, 2010, p. 17).

Essa capacidade de transformar o seu entorno é um dos aspectos da aprendizagem colaborativa que ocorreu nesse processo, pois houve uma intensa troca de conhecimento entre os alunos, no qual um ajudava o outro, ou, conforme explica Dillenborg (1999), os pares dialogavam intensamente para a resolução de um problema, que neste caso era a criação dos *blogs*, sem que houvesse a imposição hierárquica do conhecimento, mas uma troca horizontal. Essa perspectiva dialógica de aprendizagem constitui uma visão contextualizada de ensino, na qual o professor, como agente de letramento, dá ouvidos aos alunos, permitindo que eles participem ativamente como protagonistas do processo, pois,

na medida em que o professor consegue ouvir os alunos (difícil no contexto, mas não impossível), suas leituras, que reproduzem vozes diferentes daquelas convencionalmente reproduzidas no meio escolar, não ficariam apagadas, como geralmente ficam numa relação de forças entre professor e alunos (KLEIMAN, 2006b, p.84).

Nesses diálogos, durante os eventos de transletramentos, os saberes locais foram evidenciados, mostrando um ensino voltado ao estudo dos

textos multissemióticos através dos quais os alunos puderam trazer a sua realidade, suas expectativas, seus problemas, pois, “os saberes locais descrevem como um determinado povo dá sentido à sua vida e como se relaciona” (MARTINS, 2010, p. 44).

O conceito de saber local se associa às “construções de grupos sociais localizados nas comunidades e funcionam à luz da cultura local” (BASÍLIO, 2006, p. 27). Entretanto, esse local não diz respeito apenas ao local geográfico, como explica Basílio (2006), esse local é ampliado a todas as pessoas de uma determinada comunidade, podendo ser ela também virtual. Assim, os grupos sociais nos quais os adolescentes estão inseridos, inclusive redes sociais virtuais, são comunidades constituídas por seus saberes próprios, saberes locais que são construídos a partir da cultura desse grupo determinado, o que cria sua memória coletiva. Desse modo, esses saberes locais relacionam-se aos saberes globais dos alunos, pois, todo conhecimento local é também global, ou total, conforme explica Santos (2008):

Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 2008, p. 76).

Nessa perspectiva, os saberes locais se relacionam aos saberes globais, promovendo novos saberes/conhecimentos. Esses novos saberes nascem de um processo intercultural e passam a fazer parte da realidade do sujeito em um processo constante de reconstrução social. Um exemplo desses novos saberes é a maneira como foi conduzido o trabalho com os *blogs*. Embora o *blog* seja uma criação, de certo modo, colonial, conhecer a estrutura de diferentes plataformas para a criação de *blogs* é um saber relacionada aos grupos sociais aos quais os adolescentes pertencem e faz parte de sua memória coletiva que foi trazida à aula no momento em que se fez necessária. Segundo Walsh (2003), essa memória coletiva relaciona na mesma prática o pedagógico e o decolonial, por isso, trazer esses

saberes locais para o contexto escolar é, de certa forma, quebrar com os padrões colonizadores de ensino, nos quais somente o conhecimento científico é valorizado. No exemplo em questão, os saberes locais foram integrados ao conhecimento científico para atender as necessidades surgidas durante a prática pedagógica, ou seja, saberes que dialogaram com o global, em um processo translocal, que trazem à memória coletiva os conhecimentos amplos que circulam na sociedade globalizada e que constituem os saberes locais. Segundo Morin (2010), “integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental” (p. 53), posto que cada forma de conhecimento traz em si as práticas sociais dos sujeitos, permitindo-lhes rever sua realidade, entendendo que:

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Sempre deve haver a integração de si mesmo, o autoexame, e a possibilidade de fazer sua autocrítica (MORIN, 2010, p. 53).

Esta integração está igualmente relacionada à pedagogia decolonial, já que retira a centralidade do processo de ensino da figura do professor e a coloca, justamente, na interação entre professor-aluno-conhecimentos. Por isso, a prática de produção de *blogs*, citada no excerto 5, é uma prática pedagógica decolonial, pois, além de trazer para o contexto escolar gêneros discursivos que, geralmente, não são valorizados na escola, proporciona trabalhar com a realidade do aluno, uma vez que tais gêneros são parte de suas práticas diárias. Essa prática pedagógica decolonial nos permite olhar para a realidade de forma diferente, buscando, didaticamente, fazer com que a própria comunidade, no caso os próprios alunos, possam intervir em suas práticas, transformando-as. É, como diria Whalsh (2013), uma prática de longa duração dirigida a apontar o problema, analisá-lo e compreendê-lo, impulsionando processos necessários de aprendizagem

e intervenção. Ação, criação e intervenção, essa é a proposta. Primeiro agimos, aprendemos, observamos, depois criamos, recriamos e intervimos no processo de aprendizagem provocando uma reaprendizagem, conforme explica Walsh (2013), sendo o aluno agente central nesse processo.

São estes momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e de reflexão, movimentos não lineares, mas serpentinados, não amparados na busca ou projeto de uma nova teoria crítica ou de mudança social, mas sim na construção de caminhos – de estar, ser pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial (WALSH, 2013, p. 24).⁵¹

Desse modo, a decolonialidade pode ser entendida como uma forma de rompimento com o que já estava estabelecido, pois busca

pôr em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistências, transgredir, intervir, in-surgir, criar, incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25 – nota de rodapé)⁵²

O decolonial, nesse sentido, é provocar no sujeito sua consciência crítica para que entenda que está inserido em um processo de dominação cultural, econômica, social e política, no qual seus saberes locais não são valorizados. Por isso, ao propor a pedagogia decolonial em sala de aula não se está querendo ensinar o aluno a lutar, mas despertar nele a sua própria força para que busque formas de mudar a sua realidade, formas de (re) aprender, de (re)construir a sociedade, começando pela sua comunidade. Nesse sentido, “aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2021b, p.68 – destaques do autor). Mudar, nessa perspectiva,

51 Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinados, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (WALSH, 2013, p.24 - tradução livre minha).

52 poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25 – nota de rodapé – tradução livre minha).

direciona o processo de construção do conhecimento que não concorda com o pré-estabelecido, que busca uma forma autônoma de construção de saberes, formas que permitam ao aluno intervir socialmente.

Esse processo de mudança pôde ser vivenciado durante as práticas desenvolvidas quando, na sequência do trabalho, surgiu a ideia de produzirmos haicais. Os alunos pediram para fazer os micro-poemas, cujo tema seria o uso das tecnologias em sala de aula e, em seguida, escrevê-los nos muros do colégio, propondo uma mudança no seu espaço físico, pois, segundo eles, os muros pintados de cinza lembravam uma penitenciária, não condizendo com o ambiente escolar. Essa percepção mostrou como os alunos estavam despertando para a mudança, para a consciência de que era possível mudar a própria realidade, começando com pequenas ações, demonstrando que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”(FREIRE, 2021b, p.68) é uma prática possível e necessária em um processo educativo decolonial.

Outrossim, como os haicais tiveram como tema o uso das TDICs no contexto escolar, mostraram como as tecnologias são importantes para o ensino e como é possível levar o celular de forma didática para a sala de aula. A exposição dos trabalhos nos muros do colégio deram a eles uma característica única, na qual os próprios alunos se sentiram representados, como inseridos naquele processo.

Aproveitando a ideia dos alunos, propus que fizéssemos mais, que criássemos fotos-haicais, para uma exposição digital, e haigas⁵³, para acompanhar os haicais escritos nos muros. Com a exposição digital, o debate proposto sobre o uso das TDICs em sala de aula iria além dos muros do colégio, ganharia a rede mundial de computadores, ampliando a discussão. E assim o fizemos, conforme mostram as três imagens seguintes (Figura 14, 15 e 16). Na figura 17 vemos uma foto-haica produzida pelos alunos na qual houve a junção da fotografia com um haicaí.

53 Os haigas criados pelos alunos não seguem os mesmos padrões das pinturas tradicionais japonesas. O que fizemos foi uma representação desta técnica, pois no Japão os haigas tradicionais são pintados com o mesmo pincel usado para a escrita do haicaí. Porém, o sentido é o mesmo, pois os nossos haigas também servem como uma complementação semântica dos haicais.

Figura 17: Foto-haikai produzida pela aluna Bruna.



Fonte: Acervo pessoal meu.

Percebemos que, ao construir sua foto-haikai, a aluna Bruna propõe que o uso das TDICs em sala de aula não exclui outras tecnologias, ou seja, o uso do quadro e giz. A imagem do quadro ao fundo associada à imagem do celular, remetem à noção de que ambas as tecnologias podem caminhar juntas, ampliando as possibilidades do processo educativo.

Já na imagem seguinte (figura 18) temos o desenvolvimento da pintura do muro, sendo possível ver ainda a cor anterior (cinza) que é modificada com trabalho dos alunos.

Figura 18 – Alunos trabalhando na pintura do muro



Fonte: Acervo pessoal meu.

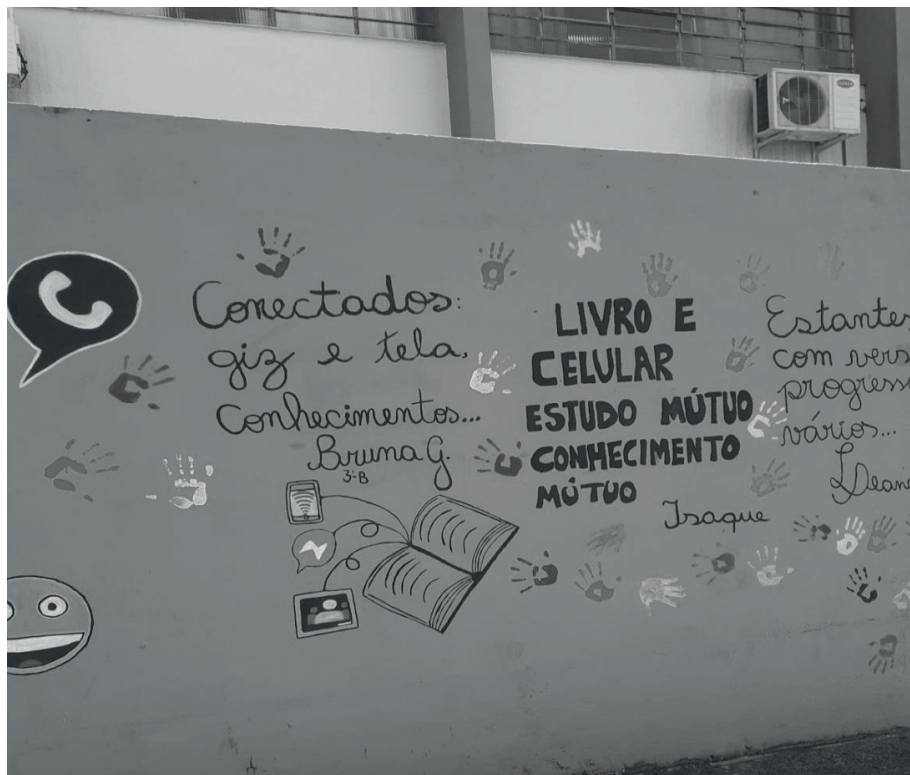
Neste momento ocorre uma transformação no aspecto visual da escola, e, conseqüentemente, na realidade dos sujeitos envolvidos, e tal processo tem o aluno como agente central da modificação. Segundo Martins (2010):

A ideia de uma educação com um olhar para aquilo que é local está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (MARTINS, 2010, p.17).

Na próxima imagem podemos ver o muro já transformado. Os haigas e os haicais ganham espaço e modificam a paisagem visual da escola. Além disso, os muros, como suportes de gêneros discursivos, contribuem na construção das identidades dos alunos, posto que, a transformação ocorrida no aspecto visual, de certa forma, gera também uma transformação na forma como cada um vê o espaço escolar. É um enxergar-se, pois são seus pensamentos, suas ideias, sua visão de mundo que modificou o

espaço geográfico local.

Figura 19 – Muro modificado com os haigas e haicais dos alunos⁵⁴



Fonte: Acervo pessoal meu.

Como é possível ver na figura 19, os textos expostos no muro são formas discursivas que dialogam com a sociedade e expressam o modo como os alunos percebem essas relações entre as diferentes tecnologias presentes no espaço escolar. Martins (2010), explica que:

Uma educação voltada para o fortalecimento e expressão das identidades particulares e impregnada pelos valores da criatividade e do descobrimento, a partir da cultura universal, seria o melhor caminho para motivar os estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento, e o de suas comunidades, em todos os aspectos (MARTINS, 2010,p.17).

⁵⁴ Infelizmente, menos de seis meses após a realização do trabalho dos alunos, o muro foi pintado de cinza novamente, por determinação de instâncias superiores, conforme explicou a diretora do colégio.

Houve, neste processo, uma valorização da expressividade dos estudantes envolvidos, pois assumiram a centralidade no processo de aprendizagem, buscando formas de modificar a própria realidade, ou melhor, mudando aspectos de uma escola que para eles trazia uma cor sisuda, invertendo a ordem do poder, conforme explica Walsh (2013). Segundo a autora, a pedagogia decolonial provoca esta inversão, muda o que foi estabelecido pelo colonizador, e essa consciência vem do próprio sujeito, como aconteceu no processo ocorrido durante as aulas de Língua Portuguesa, no qual os alunos sentiram-se incomodados com o muro pintado de cinza e resolveram mudá-lo, assumindo a responsabilidade pela ação proposta. Essa pedagogia decolonial permite

reconhecer que as ações dirigidas a mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível outra coisa. Tal ação, tipicamente realizada de maneira coletiva e não individual, suscitam reflexões e ensino sobre a situação/condição colonial mesma e o projeto inacabado da des- ou de-colonização, uma vez que gera atenção às práticas políticas, epistêmicas vivenciais e existenciais que lutam por transformar padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência mesma foram circunscritos, controlados e subjugados (WALSH, 2013, p. 29)⁵⁵

Desse modo, percebo que ao enunciar “Conectados: giz e tela, conhecimentos...”, a aluna Bruna expressa sua visão de construção de conhecimento no qual as tecnologias antigas (representadas pelo uso do giz) e as atuais (representadas pelo termo tela) estão entrelaçados, ou seja, não as TDICs passaram a fazer parte do cotidiano escolar, podem

55 reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la desconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (WALSH, 2013, p.29 – tradução livre minha).

caminhar lado a lado do quadro negro. Nesse sentido, a aluna expôs sua forma de ver a construção do conhecimento, olhando para a sua realidade. Assim, voltar o ensino para uma pedagogia decolonial permite ao sujeito olhar para a sua realidade, não só de forma micro, mas de uma maneira mais ampla, buscando entender as políticas públicas coloniais às quais está subjugado, fazendo-o promover mudanças que afetam toda comunidade.

As práticas de leitura e escrita relatadas estão carregadas pelos saberes locais e translocais dos sujeitos envolvidos. Essas práticas são contextualizadas e trazem uma visão de ensino na qual o texto não se restringe à prática escolar, vai além dela, ou, como explica Kleiman (2006b):

A mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento visa à realização de uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito – o produto que é sempre objetivo de toda atividade de ensino –, embora a atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais e escritos. Para enviar uma carta, é preciso primeiro ter uma razão para fazê-lo, diferente da razão escolar de aprender o gênero. Se a atividade é solicitar um ônibus de graça para assistir a uma peça teatral, a ação de escritura do texto da carta é apenas uma dentre o conjunto de ações necessárias para a prática social: buscar endereços das empresas de transporte na lista telefônica, telefonar solicitando nomes de pessoas das empresas capazes de conceder a solicitação, procurar os materiais adequados, negociar o que está dito, ajustar o texto a modelos; fazer uma cópia legível, enviar por correio o pedido às contrapropostas da empresa, renegociar a solicitação etc. O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar (KLEIMAN, 2006b, p. 85).

Nessa perspectiva, as práticas de produção do *blog*, da criação das foto-haicais, da transposição dos haicais para os muros do colégio, não se esvaziaram no objetivo apenas da prática escolar de produzir textos, conforme propõe Kleiman (2006b), foram além dela, pois mobilizaram objetivos sociais, objetivos que se relacionavam a práticas que estavam presentes em outras esferas sociais, tanto no mundo físico como no virtual.

Pensando nessas práticas pedagógicas decoloniais contextualizadas,

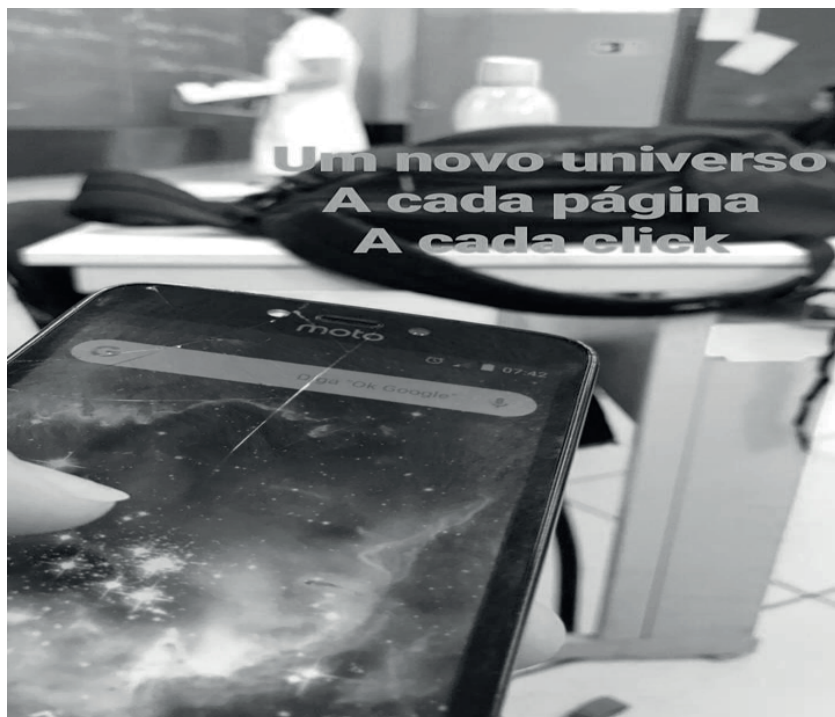
na sequência deste capítulo, discutirei como esses saberes emergem nos textos produzidos pelos alunos, mostrando seu posicionamento diante da realidade na qual estão inseridos.

3.2 SABERES LOCAIS, SABERES GLOBAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS: SENTIDOS...

A realidade dos grupos específicos é representada pelos conhecimentos que são produzidos no interior de cada grupo social. Tais conhecimentos estão relacionados às práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. A partir deste momento, buscarei mostrar como os saberes locais estão presentes nos textos multissemióticos produzidos pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, realizadas a partir de uma perspectiva pedagógica decolonial.

Morin (2010), explica que devemos considerar “o valor das culturas, a sabedoria, o saber, os modos de fazer” (MORIN, 2010, p.26), de uma forma crítica, entendendo que estes modos de fazer construídos localmente são resultados de mesclas com os modos de fazer global. Do mesmo modo, os saberes locais também constroem os saberes globais, ou seja, há um processo mútuo de construção do conhecimento, pois, ele “avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (SANTOS, 2008, p. 76). Essa mescla entre o local e o global é parte dos conhecimentos que emergiram nas práticas situadas realizadas e pode ser percebida nos textos que os alunos produziram. A foto-haikai abaixo é um exemplo disso (figura 20):

Figura 20: Foto-haicai produzida pelo aluno Eliabe.



Fonte: Acervo pessoal meu.

O conhecimento científico presente nos livros está representado pela imagem desfocada da professora segurando um livro didático ao fundo. Essa representação se mescla com a imagem do celular, em primeiro plano, com ênfase para a barra de buscas do *Google*, remetendo para uma mudança de paradigmas, a uma (re)construção nos modos de aprender e de compreender a sociedade, apontando para a construção de um novo *ethos*. Nesse sentido,

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade (FREIRE, 2021b, p.80).

Esse novo *ethos* representado pela barra de buscas do *Google* mostra o mundo globalizado ao alcance de todos, e, de certa forma, uma democratização do conhecimento científico, posto que, antes, nos livros didáticos, poucos tinham acesso a ele, agora, na *Internet*, está ao alcance

de qualquer pessoa, desde que ela tenha acesso aos meios digitais. Essa percepção revela os saberes locais do grupo em estudo, posto que são nativos digitais. Segundo Pescador, 2010,

O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

[...]

Para o educador e pesquisador Marc Prensky (2001), esses jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e costumam recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Por causa desses comportamentos e atitudes e por entender a tecnologia digital como uma linguagem, Prensky os descreve como Nativos Digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram (PESCADOR, 2010, s/p).

Assim, essa forma de aprender através de buscas pelo *Google* faz parte das práticas sociais desses adolescentes. O conhecimento produzido nesse processo ocorre de forma subjetiva, posto que, os saberes encontrados na Internet, que é de certa forma universal, globalizado, misturam-se aos saberes locais, presentes na sala de aula e refletem os modos de fazer de cada um. Há uma integração entre o local e o global, entre o sujeito e o mundo. Esse conhecimento produzido, de acordo com Morin (2010), não espelha a realidade, mas é uma reconstrução dela:

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. Sempre deve haver a integração de si mesmo, o autoexame, e a possibilidade de fazer sua autocrítica. Para mim, integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica fundamental (MORIN, 2010, p.53).

Ao usar os termos “página” e “click” no texto, o aluno remete a esta nova forma de agir, a uma reconstrução do mundo, como propõe Morin (2010). A cultura de diversos grupos está sendo reconstruída, uma vez que a forma como o estudante interage com a realidade e com o conhecimento científico mudou. Esta forma de integração traduz a nova realidade

constituída globalmente e que modifica a comunidade local, mostrando que

[...] todo saber científico é social, é local, é total, no sentido de que é produzido pelos sujeitos localizados numa cultura vivida. Essa postura traz um novo horizonte que permite discutir as questões de valor, da ética, da compreensão, dos grupos, do senso comum e do tema sobre saber local. E a escola, hoje, precisa discutir o saber tendo como horizonte não só a universalidade, mas também a localidade (MARTINS, 2010, p. 46).

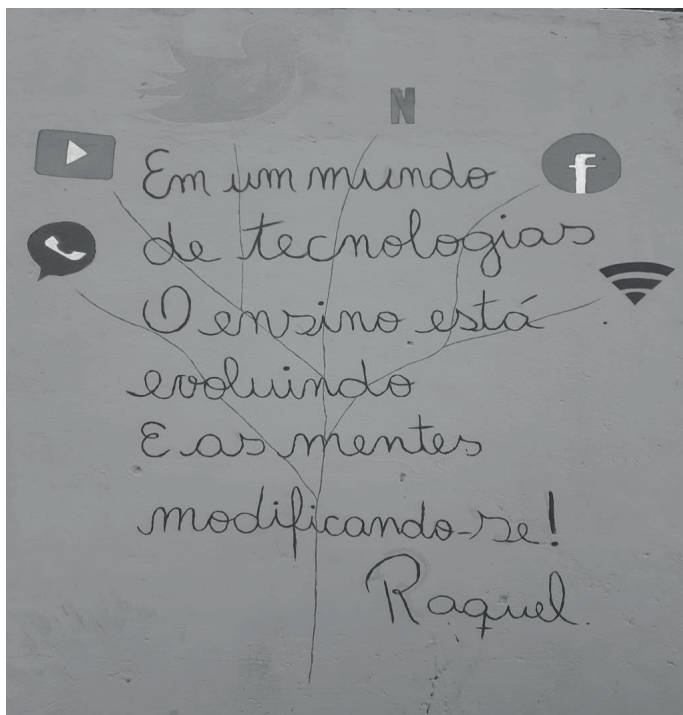
Os saberes locais são pontos de partida para a construção do conhecimento científico e vão se construindo de suas mesclas com os saberes globais. O uso das TDICs permite que o aluno vá muito mais longe, ampliando sua capacidade de interagir socialmente e de compreender o mundo. O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois, deve deixar

[...] transparecer aos educando que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. [...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A 'dodiscência' – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2021b, p.30 – destaques do autor)

Esse ciclo gnosiológico citado por Paulo Freire é parte central no processo de aprendizagem, pois coloca o professor e o aluno como seres aprendentes, capazes de (re)construir sua realidade. Não só isso, pensando nas construções textuais dos alunos, vejo que as novas TDICs são peças importantes nessa ampliação dos seus conhecimentos locais e nas suas relações sociais globais, posto que já estão inseridas em seu cotidiano.

Considerando, que as vivências dos sujeitos constituem suas culturas, podemos perceber, observando o texto seguinte (figura 21), o quanto as redes digitais de comunicação estão presentes nesses novos modos de agir e como, na visão da aluna que produziu o texto, elas modificaram os modos de aprender como um todo:

Figura 21: Haicai e haiga produzido pela aluna Raquel



Fonte: Acervo pessoal meu.

Observando a construção, percebemos que o diálogo entre as linguagens verbal e não verbal sugere a presença das TDICs no processo de aprendizagem. Os ícones que representam redes sociais (*twitter, facebook, youtube, netflix, whatsapp*) remetem às práticas cotidianas dos alunos, que, conforme sugere o texto, modificam as mentes dos sujeitos, ou seja, constroem novos modos de perceber a realidade, novos modos de agir socialmente.

A presença desse texto no muro do colégio pode criar a expectativa de que a escola também está inserida nessas novas formas de aprender, que essas TDICs estão presentes também no contexto escolar. Desse modo, o texto da aluna demonstra como a escola, ou a educação, podem contribuir com as transformações sociais, pois,

(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o

esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2021b, p.96 - destaques do autor).

Os textos reproduzidos nos muros do colégio são uma forma de intervenção no mundo, intervenção no seu contexto imediato, “quebrando” a ideologia dominante.

Para debater as práticas pedagógicas situadas que resultaram nas produções que foram analisadas, no capítulo seguinte falarei sobre os impactos de uma proposta pedagógica vivenciada em aulas de Língua Portuguesa e suas relações com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor.

POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E AMPLIADA PARA PROFESSORES E ALUNOS

Morremos a cada noite e renascemos a cada manhã: é assim.

E entre os dois há o mundo dos sonhos.

Henri Cartier-Bresson

Embora estejamos no século XXI, o contexto escolar segue reproduzindo uma visão colonizadora de ensino, cujas práticas pedagógicas, geralmente, preveem um ensino descontextualizado e instrumental, no qual a centralidade linguística recai sobre a linguagem verbal, esquecendo-se das demais formas de linguagem. Esse grafocentrismo é tão evidente que

[...] na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (SANTAELLA, 2007, p.2)

As TDICs deixaram essas diferentes linguagens muito mais evidentes, contribuíram para ampliar ainda mais as nossas formas de expressão e comunicação. Contudo, muitas vezes, temos a impressão de que algumas escolas não acompanham as mudanças sociais, seguem paradas no século XIX ainda.

Pensando em termos de educação, é importante que a escola esteja atenta para essas mudanças, de modo a poder explorar, de forma eficiente, os recursos que essa tecnologia oferece para a formação e educação crítica dos alunos, considerando as diferenças que caracterizam as **condições materiais** de trabalho que tipificam a escola brasileira. (BRAGA, 2013, p.15-

Aliás, considerar as características da comunidade local é o ponto chave para uma proposta de ensino decolonial, pois a partir de um olhar mais cuidadoso em relação às práticas sociais, valorizando os saberes construídos localmente, é possível pensar em uma formação crítica e ampliada de professores e alunos, uma vez que contribui para desenvolver uma visão crítica sobre a própria realidade. Nesse sentido, uma prática pedagógica decolonial possibilita uma educação não reprodutivista, voltada para cada contexto específico. Pensando nisso, neste capítulo, aplico os seguintes subtemas de análise:

- Pedagogia decolonial;
- Formação cidadã, crítica e ampliada do professor e do aluno.

Tais subtemas contribuem para responder minha terceira pergunta secundária de pesquisa: Quais os possíveis impactos de uma proposta pedagógica decolonial, vivenciada em aulas de Língua Portuguesa comprometidas com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor, em práticas de linguagem contemporânea?

Partindo de uma discussão sobre a pedagogia decolonial e as práticas situadas que envolvem a linguagem contemporânea em sala de aula, na primeira subseção falarei sobre a proposta pedagógica decolonial e mostrarei como as atividades realizadas durante a geração dos registros estão em consonância com tal proposta. E na segunda, analisarei algumas destas atividades associando-as à formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor.

4.1 PEDAGOGIA DECOLONIAL: PRÁTICAS DECOLONIZADORAS

As tensões entre o colonizador e o colonizado existem desde sempre, ou melhor, desde que uma visão eurocêntrica dos modos de pensar e agir foi imposta aos colonizados, conforme explica Walsh *et al* (2018). A educação seguiu, e ainda segue em muitos contextos, esses mesmos paradigmas, sendo verticalizada, tendo o professor com único detentor do conhecimento, ou, nas palavras de Paulo Freire (2021a), um modelo de educação bancária. Há séculos esse formato vem se perpetuando pelas

salas de aula mundo afora, colocando o aluno como um ser apenas receptor de conteúdo, incapaz de olhar para a sua própria realidade, reproduzindo apenas algo que lhe é imposto.

Porém, com a chegada das TDICs as informações passaram a ser mais acessíveis e a forma de viver em sociedade foi se transformando e provocando a necessidade de um novo olhar para a escola e para as relações entre professor-aluno-conhecimento. Essa nova perspectiva contribui para que se insira no contexto escolar diferentes formas de linguagem e interação, propondo a integração entre tecnologias diversas, sejam elas digitais ou não, num formato de ensino horizontalizado, no qual o professor não é mais o detentor do conhecimento e o aprendizado se dá de forma colaborativa, no debate entre os sujeitos inseridos em diferentes espaços sociais. Essas novas relações entre professor e alunos são características de uma educação problematizadora, “que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária” (FREIRE, 2021a, p.95), contribuindo com uma pedagogia decolonial, na qual as práticas pedagógicas se realizam como práticas libertárias (cf. FREIRE, 2021a). Nesse sentido, os papéis do professor e dos alunos já não são mais os mesmos, pois, como explica Paulo Freire (2021a), um novo termo surge: “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2021a, p.95).

Tais mudanças nas relações entre os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas do contexto escolar requerem a chegada de uma pedagogia decolonial, na qual a centralidade do processo não está mais na figura do professor, posto que ele não é mais o detentor do conhecimento, mas um agente de letramento,

[...] um mobilizador dos sistemas sociais de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas das diversas instituições (KLEIMAN, 2006b, p.85)

Essas relações sociais mediadas pelas TDICs, são práticas sociais

situadas de transeletramentos, pois envolvem mais do que somente a linguagem verbal e ocorrem através de diferentes plataformas. Conhecer essas linguagens e plataformas é também função do agente de letramento que, aliás,

é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo) (KLEIMAN, 2006b, p.89).

O papel do professor, então, não se resume a mediar as construções de conhecimento do aluno, posto que essa mediação não é feita por ele, mas por todas as interações que ocorrem em suas práticas sociais. Cabe ao professor, como agente de letramento, promover eventos situados que contribuam com esses processos de interação. Essa visão do professor enquanto agente de letramento é parte da descentralização do processo de aprendizagem e está associada à pedagogia decolonial, caracterizada, conforme explica Walsh (2018), como uma forma de intervir na sociedade,

um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH, 2018, p.05).

Nessa perspectiva, o professor “precisa ajudar a desfazer / desconstruir o que foi construído durante séculos” (CAVALCANTI, 2015, p.301), quebrando as barreiras de uma educação opressora e vertical. As práticas pedagógicas decoloniais contribuem para colocar os indivíduos como sujeitos ativos, capazes de intervir na sua própria realidade de forma crítica, procurando modos diferentes de agir, valorizando saberes que não são apenas aqueles impostos pelos colonizadores.

O ‘modo outro’ configura um viver caracterizado pela afluência de uma biopráxis que constantemente estão sendo reconfiguradas, reconstituídas, remodeladas e remoldadas, não apenas contra a colonialidade mas apesar dela. Não se trata somente de eliminar totalmente a colonialidade mas de

viver em/com ela, mas sem nos deixar afetar por ela e sem viver para ela⁵⁶ (OCAÑA, ARIAS & CONEDO, 2018, p.38 – destaques dos autores).

A busca dessas transformações, desse viver em sociedade convivendo com a colonialidade, mas sem se deixar guiar por ela, foi o que propus no trabalho realizado durante o Projeto de Transletramentos e a geração dos registros. Pensando nessa perspectiva decolonial, direcionei meu olhar para o papel do aluno, promovendo debates diversos sobre as necessidades de aprendizagem por eles levantadas, reconhecendo e valorizando seus saberes locais, bem como, auxiliando-os na direção do seu olhar sobre sua própria realidade, pois, “a decolonialidade da educação se consegue na mesma medida que se reconhece a validade e importância dos saberes ‘outros’ não oficializados pela matriz colonial”⁵⁷ (OCAÑA, ARIAS & CONEDO, 2018, p.79).

A proposta de ensino pensada através de práticas situadas de transletramentos é um exemplo desta perspectiva decolonial. Aliás, a ideia de práticas situadas é intrínseca à noção de transletramentos, posto que todo letramento é situado, e essas práticas referem-se “ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade humana de contextualizar os saberes e as experiências” (KLEIMAN, 2010, p.25). Então, relacionar o processo de aprendizagem às práticas situadas do sujeito é uma forma de fazer com que ele se perceba parte da sua própria realidade ou,

[...] mais profundamente, transformar sujeitos em cidadãos críticos, conscientes, portadores de uma postura mais ativa e colaborativa frente às questões que lhe são apresentadas nos diferentes contextos em que estão inseridos. Constitui-se, assim, numa possibilidade para repensar o currículo, as experiências, os modos de agir, de pensar e de se relacionar com as pessoas que ensinam [...] (GARCIA *et al*, 2017, p.228-

56 “El “modo otro” configura un vivir caracterizado por la afluencia de biopraxis que constantemente están siendo reconfiguradas, reconstituidas, remodeladas y remoldeadas, no solo en contra de la colonialidad sino a pesar de ella. No se trata solo de eliminar totalmente la colonialidad sino de vivir en/con ella, pero sin dejarnos afectar por ella y sin vivir para ella” (OCAÑA, ARIAS & CONEDO, 2018, p.38 - tradução livre minha).

57 “La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (OCAÑA, ARIAS & CONEDO, 2018, p.79 – tradução livre minha).

Repensar o currículo é uma necessidade e uma característica de uma pedagogia que se diz decolonial, já que busca rever os conteúdos trabalhados, não focando em algo imposto pelo colonizador, mas valorizando os saberes e práticas sociais situadas próprios de cada comunidade. Nesta proposta o aprendizado ocorre de forma colaborativa, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021a, p. 96). Assim, os alunos são instigados a pesquisar, usando as ferramentas das quais dispõem, dialogando entre si, constituindo um processo de horizontalização do ensino, ou seja, o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas mais um aprendiz do processo instaurado.

Em uma das propostas desenvolvidas com os alunos, busquei essa horizontalização desde a organização do espaço escolar até a escrita e compartilhamento das informações buscadas. Na imagem seguinte (figura 22), podemos ver que a sala foi organizada em forma de círculo, na qual cada computador representava uma estação. Cada estação correspondia a um tema a ser pesquisado pelos alunos.

Figura 22: proposta de aula no modelo de rotação por estações.



Fonte: Acervo pessoal meu.

Pela disposição dos alunos, percebemos que estavam dialogando enquanto pesquisavam sobre os conteúdos propostos. Essa é uma leitura possível do contexto de aprendizagem que se apresenta na imagem (figura 19). Segundo Paulo Freire (2021b),

o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2021b, p.95 - destaques do autor).

Essa aprendizagem democrática é parte de uma formação cidadã, uma formação que vai além do ensino instrumental conteudista, colonial, que busca colocar o aluno como agente do seu processo de aprendizado e que entende o professor também como um aprendiz, um sujeito em constante formação, que se faz de forma ampliada, ética e humana. O sujeito docente, nessa perspectiva, é, como explica Freire (2021b), um sujeito incompleto, que está em constante aprendizado e aberto a escutar o outro, sendo que

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 2021b, p.117).

Esse “escutar” ocorreu durante todo o desenvolvimento das aulas, nas quais os alunos opinavam, propunham mudanças, conforme as necessidades do seu contexto imediato, como é possível ver no excerto abaixo:

Excerto 6: Diário de campo

26/09 – Hoje realizei uma nova roda de conversa com os alunos, que expuseram sua vontade de escrever os haicais no muro do colégio, pois disseram que o muro, como está, faz com que a escola pareça uma prisão. Gostei muito da proposta, porém, disse-lhes que precisávamos falar com a diretora do colégio. Ao final da aula, falei com a diretora que também gostou da proposta e comprometeu-se em nos ajudar com os materiais necessários (tinta e pincéis) para a realização da atividade.

No processo demonstrado no trecho, percebe-se que o diálogo entre os pares levou a uma tomada de decisão e à elaboração da próxima etapa do projeto que estava em desenvolvimento. É visível a participação ativa dos alunos, não estando a figura do professor como personagem central, mas como mais um membro do contexto, colocando-se como aprendiz e contribuindo para que os alunos construam uma visão crítica sobre sua realidade e para que possam intervir naquilo que julgam necessário. Nesse processo de aprendizagem, o papel do professor vai muito além da transmissão dos conteúdos, passa por uma visão de ensino colaborativo, onde todos aprendem, ou melhor, onde

[...]ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2021b, p.116 - destaques do autor).

Na proposta apresentada, os alunos sentiram-se à vontade para assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem e perceberam a necessidade de mudar seu entorno, pois tiveram seus saberes locais reconhecidos e valorizados. Isso demonstra uma relação direta entre a prática realizada e uma proposta pedagógica decolonial, pois os alunos se colocaram fora de sua zona de conforto, foram além daquilo que estava pré-estabelecido, romperam com os paradigmas pré-existentes e propuseram mudanças em seu contexto imediato, demonstrando que

o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico” (MIRANDA & RIASCOS, 2016, p.551).

Ademais, essa perspectiva também contribuiu para o processo de

aprendizagem colaborativo, outra importante característica da pedagogia decolonial. Os alunos se colocaram lado a lado, uniram forças e juntos foram modificando a sua realidade imediata, como é possível ver na próxima imagem (figura 23):

Figura 23: Alunos escrevendo juntos os haicais nos muros e criando haigas.



Fonte: Acervo pessoal meu.

Conforme retratado na imagem (figura 20) o diálogo e a colaboração entre os alunos ocorria de forma colaborativa, imersos em uma nova *práxis* libertadora que os coloca como agentes críticos e conscientes do seu papel no mundo, desafiados a compreendê-lo como é e mudá-lo se assim for necessário. Nesse sentido,

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2021a, p.98).

Ao propor a transposição dos haicais para os muros do colégio e a criação de haigas, os alunos se autodesafiaram, colocando-se como agentes centrais do processo, sujeitos críticos, desalienados (cf. FREIRE, 2021a), condizente com uma proposta pedagógica decolonial que pressupõe um aprendizado colaborativo, no qual os saberes locais são parte de uma formação cidadã, crítica e ampliada, tanto do aluno quanto do professor.

Na sequência desse capítulo, discutirei um pouco mais sobre essa formação colaborativa entre docentes e discentes.

4.2 A FORMAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E AMPLIADA DO ALUNO E DO PROFESSOR

Uma formação cidadã prevê um sujeito reflexivo, capaz de olhar para a sua própria realidade buscando analisá-la criticamente, procurando soluções para os problemas locais, intervindo diretamente no seu contexto imediato. Para que tenhamos uma formação cidadã, crítica e ampliada, é necessário que o aluno não seja um receptor passivo, mas o construtor de um conhecimento partilhado com seus colegas, professores e demais sujeitos com os quais interage socialmente. Nessa perspectiva,

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...]. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2021b, p.25 p.39).

Esse dialogismo é parte do processo de formação, não apenas do aluno, mas também do professor, uma formação que ocorre como uma via de mão dupla, ou, nas palavras de Paulo Freire (2021b), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p.25), ou seja, o professor se forma ao formar

o aluno e este se forma, formando o professor. Desse modo, o professor é também aluno e o aluno é também professor, em um processo contínuo de aprendizagem, no qual,

desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formador. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2021b, p.25 – grifos do autor).

Paulo Freire horizontaliza a docência e a discência, colocando-as como iguais no processo de aprendizagem, pois ambos estão se formando, tanto o aluno quanto o professor, ambos estão aprendendo e ensinando, e um não existe sem o outro. Nesse processo a formação ocorre de forma ampliada e o aprendizado se dá colaborativamente, como ocorreu durante a realização das aulas. Os alunos dialogavam entre si e com a professora, refletindo sobre a sua realidade, conforme é possível ver no excerto abaixo que foi transcrito da gravação de uma das aulas, na qual os alunos realizaram pesquisas sobre haicais, foto-haicais, haigas, fotografia, tecnologia e ensino⁵⁸:

Excerto 7: Transcrição de um trecho de uma aula⁵⁹

PROFESSORA: O que vocês pesquisaram sobre tecnologia e ensino? Para o que vocês chamam atenção? Tecnologia e ensino, o último item. A sexta estação era sobre tecnologia e ensino. O que vocês pesquisaram?

ALUNO 1: Que ela está em constante evolução.

PROFESSORA: Está em constante evolução. Que mais? Será que hoje a gente aprende e estuda do mesmo jeito que era antigamente?

58 Esses temas foram escolhidos porque seriam importantes no processo de criação das foto-haicais.

59 A transcrição de dados não seguiu uma norma rígida, pois, priorizei a facilidade na interpretação dos registros gravados, além de que, “em primeiro lugar, uma transcrição escrupulosamente exata absorve tempo e energia que poderiam ser investidos de um modo mais racional em sua interpretação. Em segundo lugar, a mensagem e o significado daquilo que é transcrito são, às vezes, ocultados em vez de revelados na diferenciação da transcrição e na obscuridade resultantes dos protocolos (FLICK, 2009, p. 271).

ALUNO 1: não.

ALUNO 2: Não.

(Outros alunos também concordaram).

PROFESSORA: Por quê?

ALUNO 2: Devido às constantes mudanças no nosso espaço geográfico ... (trecho inaudível)

PROFESSORA: Mudou, né, José. A forma de estudar mudou principalmente devido às mudanças na nossa sociedade, nosso espaço geográfico social. Mais alguma observação?

ALUNO 2: Não. Só coloquei que é uma evolução no ensino.

PROFESSORA: Evolução no ensino. Quer dizer, as tecnologias estão presentes nas salas de aula?

ALUNOS: (vários ao mesmo tempo): Sim.

PROFESSORA: Sempre, em todas as aulas?

ALUNOS (vários ao mesmo tempo): não.

PROFESSORA: Tá. Só que é o seguinte, gente. Quando a gente fala em tecnologias, a gente tem que pensar o seguinte: quadro e giz também são tecnologias. Antigamente, não existia... (é interrompida por um aluno). Fala , Victor.

ALUNO 1: Caneta. Há 80 anos atrás isso aqui era... (balbucia uma palavra incompreensível).

PROFESSORA: Exatamente. A caneta é uma tecnologia. Do quadro e giz nós evoluímos para a televisão. Hoje, a televisão... Vocês lembram, até no ano passado a televisão era o que tinha de melhor na sala de aula. Hoje nós temos o projetor... (aluno interrompe)

ALUNO 3: Um ar que funciona.

PROFESSORA: Um ar que funciona. Mas, além disso, nós temos a sala de aula digital. Quantos professores trabalham com o *Classroom* com vocês?

Vários alunos falam ao mesmo tempo: uns seis professores. (trecho incompreensível, pois vários falam ao mesmo tempo).

PROFESSORA: Quando vocês abrem o classroom, quantas disciplinas aparecem?

ALUNA 3: umas 6.

PROFESSORA: Até o ano passado era só a minha. Vocês lembram?

ALUNO 2: Sim.

Durante a realização da atividade ocorre um processo de formação cidadão e crítica dos sujeitos envolvidos no processo, como é possível perceber, principalmente, quando refletem sobre as tecnologias presentes na sala de aula. Em um momento, um aluno chama a atenção para o fato de que agora, ou melhor, no período em que a aula ocorreu, eles contavam com “um ar que funciona”, mostrando sua percepção crítica da realidade. Aliás, essa foi uma das prioridades no projeto desenvolvido: promover uma reflexão crítica sobre a realidade, ou seja, desenvolver um olhar atento sobre o próprio entorno social, percebendo-se como sujeito ativo e capaz de (re)construí-lo, segundo sua necessidade. Para isso, tentei criar situações nas quais os sujeitos (alunos e professora) refletiam juntos e aprendiam juntos, colaborativamente, conforme explica Dillenburg (1999). Nesse sentido, através do diálogo proposto, os alunos foram percebendo a presença das diferentes tecnologias no seu cotidiano imediato, não pensando apenas nos *smartphones*, mas observando diversas outras formas.

No desenrolar da atividade apresentada no excerto 7, o diálogo caminhou para a presença das TDICs em sala de aula, especificamente para a plataforma *Google Classroom*. Segundo as falas dos alunos, vários professores já usavam a sala de aula digital (*Classroom*) como ferramenta de ensino.⁶⁰ A hierarquia da aula, embora eu tenha mantido a palavra a maior parte do tempo, ocorre de forma horizontal, sendo esta uma importante característica da aprendizagem colaborativa.

Outra característica das interações colaborativas é que

⁶⁰ A aula que foi transcrita ocorreu em 10 de abril de 2019, antes da pandemia da covid 19, que chegou no mês de dezembro, do mesmo ano, e transformou todo o cenário educacional. No Paraná, em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas e em 06 de abril elas passaram a acontecer de forma remota e o *Google Classroom* passaram a ser as salas de aula oficiais, ou seja, todo o ensino migrou para o formato digital. Nesse momento, muitos alunos que não tinham acesso à internet acabaram excluídos do sistema educacional. Alguns pegavam atividades impressas nas escolas, porém, poucos conseguiam aprender sozinhos. Somente em agosto de 2021 as aulas retornaram ao formato presencial, porém, as mudanças nas formas de aprender eram bem visíveis, mas esta é uma discussão que caberia em um estudo futuro.

são negociáveis. A principal diferença entre interações colaborativas e uma situação hierárquica é que um parceiro não imporá sua visão com base apenas em sua autoridade, mas irá - até certo ponto - defender seu ponto de vista, justificar, negociar, tentar convencer. Portanto, espera-se que a estrutura do diálogo colaborativo seja mais complexa do que, por exemplo, os diálogos de tutoria (DILLENBURG, 1999, p.9 – Tradução livre)⁶¹.

Essas negociações são típicas de um ensino horizontal, que não pressupõe a imagem do professor como detentor único do conhecimento, conforme pôde ser percebido na atividade apresentada. Nesse contexto, busquei, através do diálogo com os alunos, estimular uma aprendizagem contínua e colaborativa, respeitando a horizontalidade proposta, pois,

em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor (IRALA, 2015, p.68).

Essa perspectiva condiz com uma proposta pedagógica decolonial, na qual se propõe uma formação cidadã, crítica e ampliada, sendo o professor um ouvinte dos alunos, emprestando-lhes seus ouvidos para que possam trazer suas reflexões e juntos buscam uma forma de olhar para a realidade. Esse “escutar” é parte de um processo:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 2021b, p.111 - destaques do autor).

61 “Another feature of collaborative interactions is that they are *negotiable*. A main difference between collaborative interactions and an hierarchical situation is that one partner will not impose his view on the sole basis of his authority, but will - to some extent - argue for his standpoint, justify, negotiate, attempt to convince. Hence, the structure of collaborative dialogue is expected to be more complex than, for instance, tutoring dialogues” (DILLENBURG, 1999, p.9).

Essa “escuta democrática” também deve ocorrer entre os próprios alunos para que entendam a aprendizagem como um ato coletivo e colaborativo, em que aprendemos no diálogo com os pares. Nesse sentido, a formação cidadã acontece, pois o sujeito se vê como parte da comunidade, parte da sociedade e exerce seus diferentes papéis sociais, é também crítica, porque ao se colocar na sociedade como um agente social reflexivo, o aluno questiona o seu entorno, buscando contribuir socialmente para a solução de problemas sociais, e é, também, uma formação ampliada, porque extrapola os limites da esfera acadêmica, vai além dos muros da escola.

Pensando nessa formação cidadã, crítica e ampliada, tanto dos alunos quanto minha, professora, ao longo das aulas, foram estimulados momentos de interações colaborativas, na qual as formações ocorriam de forma mútua, conforme a imagem seguinte (figura 24):

Figura 24: Rotação por estações III



Fonte: Acervo pessoal meu⁶²

62 Pelo Qr-Code abaixo é possível ver o vídeo gravado durante a realização da aula:



Ao longo desta atividade, os conteúdos foram pesquisados pelos alunos que dialogavam entre si, buscando a melhor maneira de compreender o conteúdo que estava sendo pesquisado. Nesse processo dialógico, o ensino foi se constituindo e vemos que essa horizontalização propiciou um olhar coletivo, mais crítico, tornando o aluno responsável direto pelo seu aprendizado, incentivando uma reflexão sobre o seu lugar no mundo. Sobre essa visão do sujeito enquanto pertencente ao mundo, Freire (2021a), afirma que:

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

Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 2021a, p. 99).

Nesse processo de reflexões sobre o eu e sobre o mundo, os alunos vão trazendo seus saberes locais em diálogo com os saberes globais e novas formas, ou “novas visões”, como propõe Freire (2021a), vão se formando. Essas (re)construções são parte de uma perspectiva de ensino decolonial, que não segue os moldes previstos pelo sistema colonial de ensino que há séculos coloca o professor numa posição hierárquica superior, como o único detentor do conhecimento. Nessa proposta de ensino decolonial, aluno e professor vão se formando juntos, simultaneamente, pois, nenhum sujeito é completo, todos são seres inacabados em constante processo de formação, conforme explica Paulo Freire (2021b). Essa “consciência de mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2021b, p.56-47), e, nessa busca, os sujeitos vão se formando nas relações com o outro e com o espaço social, ampliando sempre sua visão de mundo, sendo nessa “inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como um processo permanente” (FREIRE, 2021b,p.57), um processo de formação cidadã, crítica e ampliada.

Assim, com base nas discussões realizadas e considerando a

pergunta de pesquisa que me propus a responder neste capítulo, afirmo que uma proposta pedagógica decolonial, vivenciada em aulas de Língua Portuguesa cujo compromisso está voltado para uma formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor, em práticas de linguagem contemporânea, promove um olhar do sujeito sobre si e sobre o próprio entorno, num constante processo de (re)construção de suas práticas sociais, entendendo-se como um ser inconcluso em um “permanente movimento de busca do ser *mais*” (FREIRE, 2021a, p.101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo e no mar das palavras e das ideias estão
soprando ventos novos.

Hugo Assmann

Estes ventos novos nos mostram que é impossível encerrar o assunto sobre o qual trato nesta obra e que está posto na pergunta central do estudo que realizei:

- Como a pesquisa-ação crítico-colaborativa, ancorada nos transletramentos, em uma abordagem decolonial, em aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir, reciprocamente, para a formação crítica e ampliada do professor e dos alunos?

Sendo um tema bastante amplo, não acredito que haja apenas uma possibilidade de compreendê-lo, ao contrário, creio que muitas pesquisas ainda são necessárias para explicitá-lo melhor. Porém, nestas pesquisas, novas dúvidas ainda surgirão, em um processo contínuo de aprender e (re)aprender. Por isso, nestas considerações finais, encerro apenas as reflexões feitas neste momento histórico específico, não cabendo generalizações. Todas as reflexões realizadas podem ser ressignificadas e, em outros contextos, podem gerar novas discussões e conclusões, contribuindo para que outros professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e sua formação. Também espero que possa contribuir para que alunos e professores se reconheçam como seres inacabados, como propõe Paulo Freire (2021b), e sigam na busca por uma formação continuada e ampliada, uma formação crítica que lhes permita olhar para o seu entorno como agentes capazes de intervir e mudar a própria realidade sempre que julgar necessário.

Outrossim, ao retomar minha pergunta de pesquisa, ressalto que espero tê-la respondido ao longo das análises aqui realizadas. Porém, de forma condensada, retomo minhas reflexões entendendo que a pesquisa-ação crítico-colaborativa permite ao professor olhar para o contexto escolar de forma mais reflexiva, entendendo-se como um sujeito aprendente, em constante formação, cuja prática deve ser frequentemente revisitada e

ressignificada. Do mesmo modo, uma abordagem decolonial do ensino de Língua Portuguesa, em práticas situadas de transletramentos, contribui para a formação do aluno como sujeito ativo socialmente, que busca olhar criticamente para a sua realidade, podendo modificá-la sempre que julgar necessário.

Reafirmo aqui a tese defendida de que o uso da pesquisa-ação crítico-colaborativa para o ensino de Língua Portuguesa e de práticas situadas de transletramentos numa perspectiva reflexiva, para a abordagem de textos multissemióticos em ambientes digitais, ou não, pode potencializar espaços para práticas coletivas e colaborativas, para a valorização dos saberes locais e para a ampliação da criticidade e autonomia do aluno-cidadão e do professor. Tal tese pôde ser verificada ao longo de todo estudo.

Retomando o primeiro capítulo, explicitarei a importância de uma interpretação da realidade, de olhar para a prática, refletir teoricamente sobre ela e intervir sempre que necessário. Para isso, descrevi detalhadamente o desenvolvimento das práticas sociais que compuseram o projeto de transletramentos a partir do qual foram gerados os registros e a base teórica que permeou todo o estudo. Refleti também sobre as questões éticas pertinentes a uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico e apresentei todo o contexto no qual o projeto foi realizado. Concluí o capítulo trazendo os temas de análise que direcionaram meu olhar sobre os registros gerados, a saber:

- Textos multissemióticos;
- Eventos de transletramentos;
- Saberes locais;
- Decolonialidade.

No segundo capítulo segui com o intuito de comprovar a minha tese, olhando sempre para meu objetivo principal:

- Realizar uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, numa perspectiva dos transletramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos da 3ª série do Ensino Médio, do colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, em Foz do Iguaçu, procurando desenvolver práticas

contextualizadas que contribuíssem com uma formação cidadã, crítica e ampliada do professor e dos alunos.

Nesse sentido, trouxe para a discussão os conceitos de multissemiose, texto multissemiótico, letramentos, multiletramentos, transletramentos e identidades, tentando entender a forma como os alunos interagem com o texto multissemiótico, durante eventos de transletramentos. Esta discussão mostrou que a produção do texto multissemiótico parte da realidade local, ou seja, dos saberes locais do grupo envolvido, e, para tal, os alunos usam dos seus conhecimentos prévios, da sua leitura de mundo. A valorização dessas leituras de mundo, desses saberes locais, é fundamental para o processo de formação do aluno e do professor, porque,

como educador preciso ir 'lendo' cada vez mais e melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*" (FREIRE, [1996] 2021, p.78-79 - destaques do autor).

Apesquisa realizada nos mostrou que os alunos constroem os sentidos do texto multissemiótico relacionando as diferentes formas de linguagem, _ a imagem, as cores, os sons e as palavras _, que estão amalgamadas (cf. DAL MOLIN, 2003) aos seus saberes locais, e, desse modo, seus textos refletem suas leituras do mundo. Isso se dá pelo fato de o texto multissemiótico fazer parte das práticas cotidianas destes adolescentes, posto que, em suas relações sociais, principalmente em contextos virtuais, nas chamadas redes sociais virtuais, como o *facebook*⁶³, o *instagram* e o *whatsapp*, por exemplo, a comunicação é estabelecida através da

63 Alguns trabalhos dos alunos podem ser visualizados na página do facebook criada por eles: https://www.facebook.com/TDC_na_escola-100744501348051/?epa=SEARCH_BOX



junção de diferentes semioses. Assim, trazer estas práticas para a sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa é valorizar os saberes locais e translocais destes alunos, contribuindo para que eles possam estabelecer convergências entre as suas práticas sociais cotidianas e o aprendizado de língua portuguesa. Além disso, respeitar os saberes locais, tomando-os como pontapé inicial para a ampliação dos conhecimentos do educando, é uma forma de respeitar sua formação histórica e cultural.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, [1996] 2021, p.120 - destaques do autor).

Essa valorização dos saberes locais dos alunos foi abordada durante o terceiro capítulo, no qual foram trazidos conceitos fundamentais para uma visão de ensino enquanto prática decolonial que se preocupa com uma formação crítica e ampliada de alunos e professores. Olhando para as relações estabelecidas entre os alunos e o texto multissemióticos em eventos de transletramentos, percebi o quão importante é entender que tanto professor quanto alunos são sujeitos em constante formação e cujos saberes locais vão se relacionando com outros saberes globais ampliando sua visão de mundo e proporcionando-lhes olhar novamente para a sua realidade imediata, intervindo sempre que julgar necessário. Nesse processo de aprendizagem, alunos e professores caminham juntos, em uma relação de horizontalização, sem tomar o docente como detentor do conhecimento.

Essa visão de ensino como um processo horizontal é retomada no

quarto e último capítulo, no qual abordo as possíveis contribuições de uma proposta pedagógica decolonial, vivenciada em aulas de Língua Portuguesa comprometidas com a formação cidadã, crítica e ampliada do aluno e do professor, em práticas de linguagem contemporânea. A partir da análise de algumas aulas realizadas, mostrei que um olhar sensível do professor sobre a sua sala de aula, respeitando seus alunos como seres ativos do processo de construção de conhecimento, contribui para uma formação ampliada, na qual os saberes locais relacionam-se aos saberes globais de forma a ampliar a visão de mundo de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia decolonial permite que docente e discentes se vejam como sujeitos históricos, capazes de (re)construir sua própria realidade, mudando as relações em sala de aula.

Dessarte, espera-se com essa pesquisa promover a discussão sobre a necessidade de novas práticas de aprendizagem de língua portuguesa, que possam expor os alunos a eventos de transletramentos, nas quais a leitura, a escrita e os saberes que os estudantes do Ensino Médio trazem sobre a sua realidade local sejam mediadas pelas novas tecnologias, fazendo-os estabelecer a convergência entre esses pontos (transletramentos, saberes locais e era digital) e tornando as interações mais significativas entre os interlocutores dos textos em contextos diversos, sejam eles virtuais ou físicos.

É importante registrar que, durante a realização dos estudos aqui apresentados, a sociedade passou por um importante processo de mudança, no qual um novo *ethos* foi se constituindo e as TDICs, principalmente através dos *smartphones*, passaram a ocupar papel ainda mais central nas práticas comunicativas sociais. A pandemia da Covid-19, que se iniciou no final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China, espalhou-se pelo mundo obrigando as pessoas a se isolarem em suas casas, colocando o celular e as redes sociais como os principais meios de interação social. As aulas presenciais foram suspensas em praticamente todos os países do mundo, e, no Brasil, não foi diferente. Os governantes buscaram formas de tentar amenizar os impactos do distanciamento social promovendo aulas em plataformas móveis e, no Paraná, o *Google Classroom* foi o caminho encontrado para dar continuidade à formação

escolar. Para quem é entusiasta da inserção das TDICs nas salas de aula, como eu, pode parecer que foi algo satisfatório, afinal, de um dia para o outro, todo o processo educativo migrou para as mídias digitais. Entretanto, a situação não foi tão simples assim, é preciso ter um posicionamento crítico dessa realidade. Usar as ferramentas digitais nos processos de aprendizagem não significa transformar todo o sistema escolar em Educação a Distância (EAD), mas integrar os saberes locais e translocais dos alunos e professores às práticas em sala de aula, como um processo de inclusão, no qual os conhecimentos vão se construindo de forma colaborativa, onde a centralidade não está nos sujeitos, mas no processo no qual estão inseridos. Do modo como foi instituída a EAD durante a pandemia, o que houve foi um processo de exclusão de alguns alunos que não possuem internet em suas casas, tampouco aparelhos móveis de última geração que lhes permitisse assistir a aulas remotas de qualquer lugar. Não houve um olhar cuidadoso em relação a estes alunos que acabaram excluídos do sistema escolar.

Após retomadas as aulas presenciais na rede pública do Paraná, em agosto de 2021, o uso das TDICs se fez bem mais presente do que era em 2019, pelo menos no contexto no qual trabalho. Entretanto, não significa que a forma como ela foi inserida tenha sido a adequada, também não tenho como julgar o que está acontecendo agora nas salas de aula, pois isso exigiria um novo e extenso estudo. O que posso afirmar no momento é que a simples inserção de redes de Internet, celulares e computadores no contexto escolar não resolve os problemas educacionais vigentes, tampouco os problemas sociais. Nas palavras de Levy (1999):

Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LEVY, 1999, p. 11).

Estamos cada vez mais inseridos no ciberespaço, porém, conforme explicou Levy (1999), apenas colocar a escola nesse novo espaço social não é sinônimo de melhorias para o processo de aprendizado, é necessário um olhar mais “sensível” para cada contexto, pensando em uma abordagem decolonial na qual alunos e professores sintam-se representados e, principalmente, respeitados, e que possam reconhecer-se como sujeitos em constante formação. A promoção de eventos de transletramentos nesta perspectiva promove não só esse respeito aos saberes locais dos sujeitos envolvidos no processo, mas uma atualização tão necessária ao contexto educacional, trazendo-o para a realidade vigente, tirando-o dessa ilha na qual está inserido há muito tempo e contribuindo para a inclusão de todos aqueles que, igualmente, estão à margem da sociedade contemporânea e suas TDICs. Porém, essa atualização deve ocorrer de forma gradativa, respeitando o tempo de cada um, promovendo uma formação constante e ampliada, voltada para o desenvolvimento de uma cidadania crítica, consciente do seu entorno e da sua capacidade de intervenção social.

REFERÊNCIAS

- ABREU E SILVA, Danilo de, **Repassando o passado**: produção e divulgação de saberes na Escola de Capoeira Angola Resistência. 2013. 154p. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_81f2d58abb976ddd5ce6719c3f1e8cac. Acesso em 13 nov. 2019.
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ASSMANN, Hugo, **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo, TREVISANI, Fernando de Mello, (org.) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo, TREVISANI, Fernando de Mello, (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. (p. 47 – 65).
- BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo, TREVISANI, Fernando de Mello, (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979], p.261-306.
- _____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988 [1975].
- BASILIO, Guilherme, **Os saberes locais e o novo currículo do ensino -básico**. 2006. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9925?mode=full>. Acesso em 13 nov. 2019.
- BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; PAIXÃO, Sérgio Vale da. (orgs.) **Letramentos e tecnologias digitais**: navegando pela sala de aula da educação básica. Recife: Pipa comunicação, 2018.
- BEZERRA, Selma Silva. Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. 195p. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7826922 Acesso em: 12 jan. 2022.

BHABHA, Homi K., **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BICHARA, Said. Recursos digitais de Língua Portuguesa: análise dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Escola Digital. 2020. 176p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9680505. Acesso em: 12 jan. 2022.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**. N. 43. Campinas, jul/Dez. 2014. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000200441&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 10 abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli, **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZZATO, Marcelo El Khouri; GARCIA, Marta Fernandes, RIEDO, Cássio Ricardo Fares, SILVA, Dirceu da, Novo letramentos e docência na educação a distância. In: ETD- Educação Temática Digital. Campinas, SP. V. 19, n. 1, p. 211 – 233. Jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640578>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CANCLINI, Néstor García **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CASTRO, Maria Morganna da Silva **Blog**: uma proposta para a prática de multiletramentos na escola. 2014. 166p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2732>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (orgs). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. (p.287-302).

CELANI, Maria Antonieta Alba, Questões de ética em pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129- 142.

CERTEAU, Michel de, **A cultura no plural**. Campinas – 7ª ed.- São Paulo: Papirus, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth(org.) **Introdução à linguística aplicada**. Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvona. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. _2ª ed._ Porto Alegre: Artmed, 2006.

COCKELL, Marcela. Ciberletramento: multimídia e multimodalidade como propostas de letramento. **Soletras**, Ano IX, n. 17 – Supl. São Gonçalo: UERJ, 2009. Disponível em: www.filologia.org.br/soletras/17sup/07.pdf . Acesso em: 18 set. 2018.

CORREA, Joaquin. **Entonações da intensidade: Sobre uma (última) partícula do poema de Paulo Leminski e Arturo Carrera**. 2016. 314f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Florianópolis – UFSC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167612/340725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 07 mar. 2022.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais** _ 2ª ed._ Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

DALEY, Elizabeth, Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49 (2), jul./dez. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 18 set. 2018.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. Tecnologia: a rede à flor da tela. **Revista Línguas & Letras**. Cascavel, V. 6, nº 10, 1º sem. 2005, p. 287 – 301. ISSN: 1517-7238. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/795/676>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____, **Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem**. 2003. 214f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis, UFSC/CTE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85722>. Acesso em: 18 set. 2018.

DANTAS, Walméria Oliveira. *Flash poético: uma experiência de leitura e produção de haicais e fotografias na perspectiva do letramento literário*. 165p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras _ PROFLETRAS). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/5000>. Acesso em: 22 mar. 2020.

DIAS, Anair Valenia Martins, **Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais**. 2013. 214p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269651>. Acesso em: 13 nov. 2019.

DILLENBOURG Pierre, What do you mean by collaborative learning?. In.: Dillenbourg P. (org.) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999 (pp.1-19). Disponível: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

DOMINGO, Luciana Contreira, **Letramento intercultural: a formação de mediadores culturais nos cursos de Letras**. 2015. 204p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_9177c19d2a8099c917a356040e232244. Acesso em: 13 nov. 2019.

DONDONI, Ângela. Projeto de letramento no ensino fundamental como forma de ação social: biografia de mulheres. 2018. 101p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3876>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DUARTE, Jeffersson Dias. Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola. 2018. 145p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5730901. Acesso em: 12 jan. 2022.

ENGEL, Guido Irineu, Pesquisa-Ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

FERNÁNDEZ, A.A. El blog en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Suplementos marco ELE**. núm. 13, 2011. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-blogs.pdf>. Acesso em 13 nov. 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsySBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 04 jun. 2021.

FERREIRA, Susana Aparecida, **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa**. 2015. 319p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2450>. Acesso em 13 nov. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. V.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: 20/01/2021

_____. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In.: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido, **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. (p.87 – 118).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 mar. 2022.

GARCIA, Marta Fernandes; BUZATO, Marcelo El Khouri, RIEDO, Cássio Ricardo Fares, SILVA, Dirceu da. Novos letramentos e docência na Educação a distância. In.: **Educação Temática Digital**. Campinas, SP. V. 19, p.211 – 233. Jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640578#:~:text=Ao%20qualificar%20as%20pr%C3%A1ticas%20e,na%20doc%C3%Aancia%20em%20EaD%20em>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GAROFALO, Débora Denise Dias. Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula. 2020. 143p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9444468 Acesso em 12 jan. 2022.

GEREVINI, Gisele Pretti. Entre a sala de aula de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo e o ambiente virtual no Evernote: potencializando a aprendizagem do francês na era digital. 2018. 225p. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras e Tradução). Universidade de São Paulo – USP, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6335235. Acesso em: 12 jan. 2022.

GHIRARDI, Ana Luiza Ramazzina. Letramento literário multimodal e intermediário: a construção do leitor / *scriptor* de uma nova mídia. **Linha D'Água** (OnLine). V. 30, n. 2, p.51-69, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/131654/135264>. Acesso em: 07 mar. 2022.

GLASSER, Adriane Elisa, **Leitura e fronteira**: a formação do leitor em cenário intercultural. Curitiba: Appris, 2012.

_____; FONTELLA, Joni Márcio Dorneles; OLIVEIRA, Raíza Brustolin de; PIRES SANTOS, Maria Elena. . Etnografia escolar: o olhar do professor sobre a sua prática. **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu, v. 21, n.º 2, p. 49-65, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24315>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GOMES, Alex Sandro; SCAICO, Pasqueline Dantas; SILVA, Lays Rosiene Alves da; SANTOS, Ivson Henrique Bezerra dos. **Cultura digital na escola**: habilidades, experiências e novas práticas. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

GRABE, William. Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. In: KAPLAN, R. B. (Org.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistic**. Oxford:Oxford University Press, 2010. Disponível em: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2> Acesso em: 05 fev. 2022.

GRILLO, Karla. **Hipertexto**: livro didático. Palhoça: Unisul virtual, 2006. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/88775_Karla.pdf. Acesso em 18 jul. 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**; teorias e abordagens. 2ª ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006, p. 169 – 192.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** - 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (p.103 – 133)

HOLANDA, Rogério Carvalho de. O hiperconto e a formação do leitor: experiências de leitura literária no ensino fundamental. 2018. 234p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto Federas de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6243293 Acesso em: 12 jan. 2022.

IRALA, Esrom Adriano F., TORRES, Patrícia Lupion, Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.), **Metodologias para a produção do conhecimento**: da concepção à prática. Curitiba, SENAR-PR, 2015. (p.64- 98). Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/files/MetodologiaProducaoConhecimento.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JUNG, Neiva; SILVA, Regina Machado Coeli; PIRES SANTOS, Maria Elena. Etnografia da linguagem como políticas de ação. **Calidoscópio**. V.17, n.01, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em 13 nov. 2019.

KLEIMAN, Angela B., O Estatuto Disciplinar da Lingüística Aplicada: O traçado de um Percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Trasndisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a (p.23-36).

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de Língua**: Representação e Letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006b (p.77-93).

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão São Paulo: Mercado das letras, 2008.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: *festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KONDO, Rosana Hass. Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola Guarani. 2020. 250p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9100891 Acesso em: 12 jan. 2022.

LEVY, Pierre, **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Josenice Claudia Moura de. Perspectivas Dialógicas e Decoloniais sobre Identidade e Formação Docente no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: um estudo autoetnográfico. 2020. 142p. . Tese (Doutorado em Linguística e Literatura). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9237811 Acesso em: 12 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDELLI, M.G. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial. 339p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178942>. Acesso em 10 jan. 2020.

_____. Haicais brasileiros: um estudo do gênero discursivo e uma proposta para o Ensino Médio. V SIGET_ 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009. Caxias do Sul-RS. **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul, RS. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/haicais_brasileiros_um_estudo_do_genero_discursivo_e_uma_proposta_para_o_ensino_medio.pdf. Acesso em 07 mar. 2022.

MAHER, Terezinha Machado, **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural, In: CAVALCANTI, Marilda, BORTONIRICARDO, Stella Maris (org.), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007./

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARINS, Ida Maria. Identidade intercultural em formação. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 21, n. esp., p.331-347, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15120> Acesso em: 04 fev. 2022.

MARQUES, Márcia Siqueira Costa. **O Blog como meio de comunicação**. Origem, apropriações e horizontes da blogosfera na sociedade contemporânea. 2012. 183p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4459/1/Marcia%20Siqueira%20Costa%20Marques.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Currículo escolar e saberes locais**: ressignificação da prática curricular docente. 2010. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2335>. Acesso em: 18 set. 2018.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Orgs. **Etnografia e Educação**: conceitos e usos [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MENDES, Etoal. Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar. 2018. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6299071 Acesso em: 12 jan. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 94. Jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva, **Letramentos (en) formados por relações dialógicas na universidade**: (re)significa-ções e refrações com tecnologias digitais. 2016. 414p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2016.

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em foco**. V. 21, n. 3, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In.: MOITA LOPES, Luis Paulo da, **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José, Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo, TREVISANI, Fernando de Mello (org.), **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. (p.27 – 45).

MOREIRA, Valdícea; MONTEIRO, Dirce Charara. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, p. 205-221, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/14.pdf> Acesso em: 08 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A Participação da extensão universitária no processo de descolonização do pensamento e valorização dos saberes na América Latina. 2019. 305p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7813405 Acesso em: 12 jan. 2022.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo, **Decolonialidad de la educación**: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Colombia: Editorial Unimagdalena, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se linga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993273d7e1b47c1c9?authid=p8SnciGbsGXC> Acesso em: 10 abr. 2022.

PADILHA, Mário Roberto Neves, A aprendizagem significativa a partir do uso e a produção de imagens no contexto escolar. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. V. 1. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_marcio_roberto_neves_padilha.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. Anais do V CINFE (Congresso Internacional de Filosofia e Educação). Caxias do Sul - RS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acesso em: mar. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido, Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**. V.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidade. **D.E.L.T.A.**, 23:1, 2007 (1-26). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/mjXrxyVcKLGX8QvFsh5zz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 NOV. 2021.

RIOS, Sandra Oliveira; COSTA, Jean Mário Araujo; MENDES, Vera Lucia Peixoto Santos. A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. **Discursos fotográficos**, v. 12, jan./jul. 2016. Londrina. P. 98-120. Disponível em: <https://www.uel.br/uel/article/download/pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

REZENDE, Mariana Vidotti de, **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital**. 2015. 225 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Escrever, hoje:** palavras, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. **Anais do SETA**, Volume 2, 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327/285>_ Acesso em: 04 abr. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto, **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, Roxane, Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (org.), **Multiletramentos na escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (org) **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Uso das tecnologias digitais em sala de aula. In.: **Leitura digital em sala de aula:** programa de disseminação de experiências pedagógicas de sucesso. (Livro digital) Disponível em: <https://gutennews.com.br/leitura-digital/>. Acesso em 13 nov. 2019.

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

ROSA, Ana Amélia Calazans da, **Novos letramentos, novas práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 203p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2016.

SAMPAIO JÚNIOR, Frederico Chaves, **Percepções de alunos sobre o uso de whatsapp em um curso de Espanhol para fins específicos para guias de turismo**. 2017. 204p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2) : 206 – 216, Agosto – Dezembro, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516> . Acesso em 26 nov. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleções primeiros passos).

SANTOS, Alana Drizîe Gonzatti dos, **Programa “Engajando famílias na escola”:** estratégias, possibilidades e desafios. 2015. 234p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21252/1/AlanaDrizieGonzattiSantos_DISSERT.pdf. Acesso em 13 nov. 2019.

_____. Letramento comunitário: engajando saberes locais aos saberes escolares. 2020. 275p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31913>; Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÄFER, Patrícia Behling; LACERDA, Rosália; FAGUNDES, Léa da Cruz; Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. **Novas tecnologias na Educação**. V. 7 Nº 1, Julho 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14012>. Acesso em 06 mar. 2022.

SCHIAVON, Kauan Taiar. **Uma análise arquitetônica de *Girls in the house*: o machinima como gênero dos fãs**. Campinas. 2021. 197p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Univesidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10668010. Acesso em: 12 jan. 2022.

SCHWAB, Klaus, **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução: Daniel M. Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SELWYN, Neil. Dez sugestões para melhorar a investigação acadêmica em educação e tecnologia. **Educação, Formação & tecnologias** (Julho – dezembro, 2016), 9 (2), pag. 03-09. Disponível em : <https://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/581> Acesso em: 31 mai. 2021.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Ao livro Etnografia e Educação: conceitos e uso. In. MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Orgs. Etnografia e Educação: conceitos e usos [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcr>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SILVA, Vanessa de Souza da, Letramento e ensino de gênero. In: **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>. Acesso em 18 jul. 2018.

SOARES, Magda, Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (org.) **Letramento no Brasil** – 2ª ed. – São Paulo: Global, 2004. (p.89 – 113).

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

THOMAS, Sue *et al*, **Transliteracy**: crossing divides. **First Monday**: Peer-Reviewed Journal on the internet. V. 12. N. 12, dezembro 2007. Disponível em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#author>. Acesso em 11 jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILHA, Evaristo Ferreira, DAL MOLIN, Beatriz Helena, Hipertexto e tecnologia: mapa e não decalque. **Revista Travessias**, 3ª ed., 2008. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3050>. Acesso em 18 set. 2018.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaievich; BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich, **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. Disponível em: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: mar. 2022.


WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Vol. 26, nº 83, 23 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: Mar. 2022.


XAVIER, Carine Rossane Piassetta. **Narrativas quilombolas: saberes e teatralidade de mulheres idosas da comunidade Adelaide Maria Trindade Batista, em Palmas – PR**. 2016. 283p. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2016. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000022/000022be.pdf>. Acesso em 12 nov. 2019.

ADRIANE ELISA GLASSER - é doutora em Letras pela Unioeste - Cascavel (2022), mestra em Letras pela Unioeste - Cascavel (2012), especialista em Língua e Literatura Espanhola pela UNIPAN (2007) e graduada em Letras Português/Espanhol pela Unioeste - Foz do Iguaçu (2005). cursou, como aluna especial, as disciplinas Tópicos em Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue II e Multimodalidade e Construção de sentidos no Meio Digital, do programa de pós-graduação stricto sensu em Linguística Aplicada, nível doutorado, na UNICAMP. Professora efetiva de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública do Paraná. Atuou como professora colaboradora do curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu, no ensino de Leitura, escrita, oralidade e gramática de Língua Portuguesa e no ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino das línguas portuguesa e espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, oralidade e transletramentos, ensino de línguas estrangeira e materna, bilinguismo e ensino superior.

TRANSLETAMENTOS E TECNOLOGIA DIGITAL:

o ensino de **Língua Portuguesa** para além
da sala de aula

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

TRANSLETAMENTOS E TECNOLOGIA DIGITAL:

o ensino de **Língua Portuguesa** para além
da sala de aula

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br