

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

JANY BAENA FERNANDEZ

**LETRAMENTOS CRÍTICOS: INTERAÇÕES, SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Campo Grande – MS
Julho-2016

JANY BAENA FERNANDEZ

**LETRAMENTOS CRÍTICOS: INTERAÇÕES, SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
Julho 2016

JANY BAENA FERNANDEZ

**LETRAMENTOS CRÍTICOS: INTERAÇÕES, SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

APROVADA POR:

NARA HIROKO TAKAKI, DOUTORA (UFMS)

ELIZABETE APARECIDA MARQUES, DOUTOR (UFMS)

LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA, DOUTOR (USP)

Campo Grande, MS, ____ de _____ de _____.

Ao meu esposo Julio Cesar, por acreditar em mim, ser companheiro e valorizar o conhecimento; aos meus filhos, Giovany e Milenna, pelo amor e carinho; aos meus irmãos, Fernando e Sandra, a minha mãe Valdelice e ao meu cunhado Luciano, esteios e exemplos de vida, e aos meus sobrinhos, Fernandinho e Samantha, pelos momentos de alegria.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Dulce Márcia Cruz da UFSC, que me impulsionou para realizar a seleção de mestrado, afirmando que eu estava pronta ao término da especialização em Gestão e Docência em EaD.

A minha colega de trabalho Ana Ribas, que me incentivou a realizar vários processos de seleção de mestrado.

A minha amiga Suely, parceira incondicional de estudos noturnos, no horário de almoço, no final de semana, nos feriados etc.

A minha amiga Heloísa, pelo auxílio nas formatações, por compartilhar conhecimentos e me apoiar nos momentos de alegria e tristeza.

A minha orientadora Nara Hiroko Takaki, pelo incentivo para que eu participasse de eventos acadêmicos, com apresentação de trabalhos (comunicação) e publicação de artigos em anais e periódicos tão necessários para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional; por estar sempre próxima, acompanhando constantemente, mesmo residindo em outro município; por estreitar minha relação com as teorias dos letramentos críticos, as quais me fizeram uma pessoa muito mais crítica, transformando minha leitura de mundo.

Aos meus colegas de mestrado, pelas contribuições e ensinamentos que impulsionaram-me na escrita.

A minha amiga Suzana, que compartilhou os momentos de aflição, angústia, medo, alegria, desânimo em relação à pesquisa e à realização dos trabalhos das disciplinas do mestrado.

Aos colegas da DITEC, pelo apoio, companheirismo, incentivo durante a realização da pesquisa.

A minha ex-chefe Denise e a ex-superintendente Sandra Rose, por abrirem as portas e permitirem que eu realizasse este estudo.

Ao professor Dr. Edgar Nolasco, pela arte de discernir o que era relevante para o meu trabalho numa aproximação e tentativa de compreender os limites e a validade deste trabalho.

À professora Elizabete Aparecida, que admirei desde a graduação pela postura e profissionalismo que muito contribuiu para a minha condução de pesquisadora.

Aos professores cursistas da formação continuada *Tutoria Online*, pela participação, colaboração e cooperação para que esta pesquisa fosse realizada.

À amiga irmã de longa data, Maura Regina, por sempre estar disposta e ajudar-me nos momentos mais difíceis da minha vida.

“Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da educação”.

(FREIRE, 1967)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivo do curso <i>Tutoria Online</i>	28
Figura 2 – Apresentação do módulo 1 do curso <i>Tutoria Online</i>	30
Figura 3 - Apresentação do módulo 2 do curso <i>Tutoria Online</i>	31
Figura 4 - Apresentação do módulo 3 do curso <i>Tutoria Online</i>	33
Figura 5 - Apresentação do módulo 4 do curso <i>Tutoria Online</i>	34
Figura 6 - Apresentação do módulo 5 do curso <i>Tutoria Online</i>	35
Figura 7 - Apresentação do módulo 6 do curso <i>Tutoria Online</i>	36
Figura 8 - Produção da profa. cursista 4	65
Figura 9 - Produção da profa. cursista 5	69
Figura 10 - Produção da profa. cursista 6	73
Figura 11 - Mapa Laroles - Marrocos	75
Figura 12 - Produção da profa. cursista 7	77
Figura 13 - Produção da profa. cursista 8	95
Figura 14 - Produção da profa. cursista 9	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	18
1. AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS: CONTEXTO, LINGUAGEM, LETRAMENTOS DIGITAIS E CRÍTICOS	18
1.1 O SURGIMENTO DO CURSO <i>TUTORIA ONLINE</i>	24
1.2 RELAÇÃO PESQUISADORA E CO-PESQUISADORES	37
1.3 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO	47
1.4 NATUREZA ETNOGRÁFICA: CONDIÇÕES PARA A PESQUISA E A ESCRITA ..	54
CAPÍTULO II	59
2. EXPLORANDO OS ARQUIVOS: PRODUÇÃO MULTIMODAL E INTERAÇÕES NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO	59
2.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO MULTIMODAL COM BASE NA CONCEPÇÃO DE “NOVOS” E MULTILETRAMENTOS.....	60
2.2 OS ARQUIVOS DAS PRODUÇÕES MULTIMODAIS.....	64
2.3 “ESCRITAS DE SI” NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO: TRAVESSIA DO PRIVADO AO PÚBLICO.....	72
CAPÍTULO III	83
3 SITUAÇÕES DE AGÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA <i>TUTORIA ONLINE</i>	83
3.1 PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS FORMADORAS DO DED	94
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109
APÊNDICES	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
DITEC	Divisão de Tecnologia Educacional
REME	Rede Municipal de Ensino
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
SUGEPE	Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais
CSPTEC	Coordenador de Suporte Pedagógico de Tecnologia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
DED	Divisão de Educação e Diversidade
<i>Moodle</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
ProInfo	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
SED	Secretaria de Estado de Educação

RESUMO

Esta pesquisa trata das interações sociais realizadas nos espaços virtuais em que predominam os gêneros emergentes mais interativos, como fóruns e bate-papos. Tem como objetivo compreender a construção de sentido dos professores de diferentes disciplinas, em relação aos conteúdos discutidos (concepção de letramentos, *Web 2.0*, mediação pedagógica, produção multimodal etc.), no processo de formação continuada que envolve as postagens dos fóruns, as produções multimodais e as situações de agências, realizadas no do Ambiente Virtual de Aprendizagem. As análises voltam-se para processos interativos e práticas discursivas dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Do ponto de vista metodológico, priorizam-se aspectos qualitativos e etnográficos, com descrições e explicações. Ressalta-se sua importância para a formação continuada em que haja construção de saberes no processo de ensino e aprendizagem com foco no discurso educacional na prática pedagógica. O embasamento teórico está alicerçado, principalmente na abordagem etnográfica e qualitativa de pesquisa, (André, 1983; Bogdan Biklen, 1994; Geertz, 1989 e Wielewicki, 2001); questões de linguagem (Bakhtin, 2006; 2011); complexidade e transdisciplinaridade (Morin, 2003; 2007); desconstrução e reconstrução de sentidos para a transformação da prática docente, (Derrida, 2001); histórias locais (Mignolo, 2003); multiletramentos (Rojo, 2012; 2013); novos letramentos e letramentos críticos, (Monte Mór, 2007-2014); questões de ética na pesquisa de letramentos e os letramentos, (Takaki, 2012; 2014); redefinição de letramento crítico, cultura e letramentos, (Menezes de Souza, 2007; 2011); formação, prática de professores e agência, (Jordão, 2010; 2011; 2013); multimodalidade, (Kress, 2001); questões de imagem, mídia e ubiquidade, (Santaella, 2003; 2014); situações de agências, na perspectiva cultural e rizomática, (Bhabha, 1998) e (Deleuze, Guattari, 1995). Há necessidade de trabalhar os letramentos nas formações para compreensão do contexto social e ampliação do discurso em sala de aula, proporcionando uma dilatação na forma de ensinar e mais oportunidades de aprendizagem por parte dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Interação no AVA. Letramentos Críticos. Construção de sentido. Agências.

ABSTRACT

This research deals with social interactions performed in virtual spaces in which more interactive emerging genres such as forums and chats predominate. It aims at understanding the meanings made by teachers from different disciplines in a continuous development process to discuss concepts of literacies, Web 2.0, pedagogical mediation, multimodal production. Such continuous development process embraces the forum posts, multimodal productions and situations of agency held in the Virtual Learning Environment. The analyses refer to the interactive processes and discursive practices of teachers working in the Municipal Network of Campo Grande Education, MS. From a methodological point of view, priority is given to qualitative and ethnographic aspects, with descriptions and explanations. It emphasizes its importance of continuous education with emphasis on the construction of knowledge in the process of teaching and learning, focusing on the educational discourse in pedagogical practice. The theoretical framework is primarily based on ethnographic and qualitative research (André, 1983; Bogdan Biklen, 1994; Geertz, 1989 and Wielewicki, 2001); language issues (Bakhtin, 2006; 2011); complexity and interdisciplinarity (Morin, 2003; 2007); deconstruction and reconstruction of meanings for the transformation of teaching practice (Derrida, 2001); local histories (Mignolo, 2003); multiliteracies (Rojo, 2012; 2013); new literacies and critical literacies (Monte Mór, 2007- 2014); ethical issues in research and literacies (Takaki, 2012; 2014); redefinition of critical literacy, culture and literacies (Menezes de Souza, 2007; 2011); teacher development, practice and agency (Jordão, 2010; 2011; 2013); multimodality (Kress, 2001); image issues, media and ubiquity, (Santaella, 2003; 2014); situations of agency (Bhabha, 1998), cultural and rhizomatic perspectives (Deleuze, Guattari, 1995). Working on literacies in teacher education is fundamental to understand the social context and enhance discourse in the classroom, providing an expansion in the form of teaching and more learning opportunities for the students.

Keywords: Teacher education. Interaction in VLE. Critical Literacies. Agency.

INTRODUÇÃO

A régua como instrumento mágico de música e histórias é o título que dei a uma publicação feita na revista *Rabisco de primeira* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a partir de um desafio lançado pelo professor José Genésio Fernandes durante o curso de graduação em Letras. A ideia era buscar em nossa história de vida, o que nos motivou a gostar de ler.

Sendo assim, voltei ao passado, por meio de minha memória e recordei a infância, na cidade de Amambai, MS. Lá havia energia elétrica precária, geradores e lâmpões sustentavam as luzes das casas e comércios, e todas as vezes que ocorria apagão, meu pai, que era dono de um pequeno comércio, deixava seus afazeres e pegava na sua escrivaninha uma régua de madeira de 100 cm que, para ele e para nós, simbolizava um violão. Desse modo, reunia a família e contava histórias de sua cidade natal, Laroles, localizada na Espanha e mesclavam-nas com canções, oriundas do Paraguai, como *Índia*¹ e *Galopeira*².

Mas o que tal fato relaciona-se à minha pesquisa? Penso que a minha construção histórica coloca-me em uma posição de arquivante, e essa condição, segundo Derrida (2001a, p. 28), “determina também a estrutura do conteúdo arquivável em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento”.

Partindo desse pressuposto, agregado ao fato de que faço parte da equipe de formadores da Divisão de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS – SEMED, onde atuo diretamente na formação continuada de professores, ligada ao uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e ao gerenciamento dos ambientes virtuais de aprendizagem, quando usados para fins pedagógicos, no âmbito da Rede Municipal de Ensino (REME) desejei, na posição de arquivante, compreender a construção de sentido dos professores de diferentes disciplinas, em relação aos conteúdos discutidos (concepção de letramentos, *Web 2.0*, mediação pedagógica, produção multimodal etc.), no processo de formação continuada que envolvem as postagens dos fóruns, as produções multimodais e as situações de agências, realizadas no do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

1 Compositores: José Assuncion Flores e M. Ortiz Guerrero.

2 Compositor paraguaio Mauricio Cardoso Ocampo.

A transformação do arquivo é questionada e discutida por Derrida (2001a) na medida em que faz referência às técnicas de arquivamento. Para ele, isso modifica o arquivo. Nesse sentido, o arquivo na minha pesquisa sempre está em movimento, metamorfoseando conforme condição em que se encontra e as relações que estabelece com o mundo, a partir de seu contexto local. Para tanto, foram consideradas a estrutura técnica, a investidura, o que cerca o arquivo, no sentido de abranger os aspectos que dão forma e sentido ao arquivo.

A equipe de professores formadores da DITEC estuda constantemente para elaboração de cursos e oficinas, por isso senti a necessidade de realizar uma pesquisa que focasse a construção de sentido dos professores em relação aos assuntos abordados nas formações continuadas, na perspectiva dos letramentos críticos. Selecionei as produções de sentido elaboradas a partir dos seguintes conteúdos: concepção de letramentos, produções multimodais, destacando as formas de agências ocorridas nesse processo de investigação.

Assim, optei pelo curso *Tutoria Online* que iniciou na época em que ingressei no Mestrado em Estudos de Linguagens. Escolhi o curso *Tutoria Online* por ser uma formação destinada aos técnicos da SEMED que atuam diretamente com formação continuada dos professores das diversas áreas e que estão lotados nas 94 escolas da REME. Desse modo, as transformações que, porventura, ocorressem, poderiam ter uma dimensão maior, não se limitando a uma área específica, pois

[...] cada vez mais as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras [...]. Cada disciplina pretende primeiro reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirma as fronteiras, em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem (MORIN, 2007, p. 52).

O curso de mestrado em Estudos de Linguagens começou em agosto de 2014. Informei a minha orientadora a respeito do início do curso *Tutoria Online*. Ela solicitou que já fizesse o acompanhamento, iniciasse os registros e fizesse as leituras sobre a metodologia de pesquisa. Os encontros presenciais do curso aconteciam quinzenalmente, e as produções e as interações dos cursistas eram realizadas no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Dessa forma, realizei o acompanhamento presencial e o *on-line*. Tive acesso ao ambiente virtual *Moodle*, fiz a leitura do projeto do curso, das legislações do setor, das postagens e produções dos cursistas no ambiente, estive presente nas reuniões dos professores

formadores da DITEC, participei da elaboração dos módulos, selecionei as produções dos cursistas e realizei a análise, na perspectiva dos letramentos críticos. A escolha de determinados discursos dos cursistas deu-se pelo fato de apresentar características como complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos estudados em sua manifestação natural, pois são vantagens do uso de dados qualitativos, principalmente em âmbito educacional (ANDRÉ, 1983).

Defini como objeto da investigação os discursos produzidos nos espaços de aprendizagem do curso *Tutoria Online*, a partir das interações sociais realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, considerando os gêneros emergentes como fóruns, bate-papo, *wiki*, dentre outros, e a produção multimodal dos participantes desta pesquisa, porém, durante o processo de investigação, senti a necessidade de abordar sobre as agências, uma vez que o curso terminou no início de 2015 e, devido aos conflitos, apontaram “rizomas”. Dessa forma, realizei o acompanhamento dessas ações para contemplá-las no último capítulo da minha dissertação.

O meu desejo, inicialmente, era aprimorar a minha atuação como professora formadora, mudar o discurso do professor para a transformação da prática docente, uma vez que faço parte da rede pública de ensino e vi nesta pesquisa a possibilidade de contribuir para as políticas de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, como também para a atuação dos professores formadores. Confesso que esse desejo foi ficando cada vez mais intenso e continua latente em mim, mesmo após findar esta pesquisa.

Sendo assim, especificamente, tive como objetivos investigar a capacidade crítica de tais professores no curso de formação continuada *Tutoria Online*, na perspectiva dos letramentos críticos, conforme a fundamentação teórica já citada, e analisar as situações de agência ocorridas na formação continuada *Tutoria Online*. Minha pergunta da pesquisa é: como se dá a construção de sentido dos cursistas em relação aos conteúdos trabalhados nos módulos, num curso de formação continuada de professores, realizado por meio do AVA?

A comunidade que escolhi para realizar a pesquisa foi composta de aproximadamente 50 professores das diversas áreas de conhecimento. Esses educadores fazem parte do corpo técnico da SEMED e atuam diretamente com formação continuada de professores. Existem nessa Secretaria os seguintes setores para atender especificamente o componente pedagógico nas escolas: Coordenadoria de Educação Infantil; Coordenadoria de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Coordenadoria de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano;

Divisão de Tecnologia Educacional; Divisão de Educação Especial; Divisão de Educação e Diversidade; Divisão de Esporte, Arte e Cultura e Divisão de Gestão da Educação Básica.

Os professores dos setores relacionados, inscritos no curso, possuíam as seguintes características: formação nas diversas áreas do conhecimento, carga horária semanal de trabalho de 40 ou 50 horas, 90% do sexo feminino e idade entre 30 e 40 anos. Vale ressaltar que esses dados foram retirados da lista de presença do curso e de um questionário que apliquei aos professores.

Além de oferecer formações, tais professores realizam visitas às escolas para acompanhar os docentes e oferecerem subsídios pedagógicos, principalmente na elaboração do planejamento, quando necessário. Como realizam constantemente formações presenciais para atingir os educadores atuantes nas unidades escolares, a Superintendente responsável pelo setor pedagógico da SEMED propôs o curso de formação continuada *Tutoria Online* para que tivessem acesso aos recursos do *Moodle* e às teorias que envolvem a EaD e, assim, pudessem ofertar cursos a distância para os professores das escolas das diversas disciplinas.

Sendo assim, o curso *Tutoria Online* foi desenvolvido por um grupo de professores formadores da Divisão Tecnologia Educacional da SEMED, do qual faço parte. O curso teve alguns momentos presenciais, porém, sua predominância foi a distância, por meio do ambiente virtual *Moodle*.

Como pesquisadora, imergi nos espaços de investigação e tive participação efetiva no planejamento, na elaboração dos módulos, nos encontros presenciais e nas interações no ambiente *Moodle* do curso *Tutoria Online*. A partir das suas saliências³, apropriei-me das teorias que são importantes [...] “para ajudar o pesquisador a decidir que tipos de evidência poderão responder suas perguntas de pesquisa”. (WIELEWICKI, 2001, p. 29). Portanto, recorri à abordagem qualitativa e etnográfica para o desenvolvimento da pesquisa. Esclareço que:

Adotar uma metodologia ou outra implica, antes de tudo, ter consciência de que ela não é uma configuração pronta e que a linguagem que a trata vai necessariamente tornar suas relações com as verdades uma vez mais opacas. Nesse sentido, a metodologia nunca está completa, tampouco quem a utiliza. Assim sendo, torna-se difícil reduzi-la a um conjunto de procedimentos, de

³ As saliências se referem à desconstrução de significados do senso comum, àqueles já criados pelos teóricos para que ampliem os seus significados postulados que são evidenciadas nos conflitos, na relação de poder, na produção multimodal, nas argumentações em consonância com a teoria destacada nesta pesquisa.

perguntas e questionamentos que levam o pesquisador a um fim já antecipado sem que se considerem as contingências. Isso nos leva a crer que há diferentes manifestações de inteligência e de capacidade que poderiam expandir o olhar do pesquisador, conforme atesta Rancière (1991). (TAKAKI, 2012b, p. 104-105).

Dessa forma, no papel de etnógrafa, entrei no ambiente virtual de aprendizagem, onde se encontravam os discursos intactos dos professores e, por mais que os vejo, toco-os, sinto-os, contudo não posso considerá-los como “verdadeiros”. “O que considero como “verdadeiros” são valores absolutos, totalizados, completos, pois o meu recorte epistemológico situa tais discursos em tempo e espaço definidos, porém eles podem deslocar e fazer com que o sentido de “verdadeiro” se altere, devido ao contexto diferenciado. Os arquivos estão lá depositados no AVA; são registros de uma vivência contextualizada, numa formação continuada de professores e, de acordo com Bhabha (1998, p. 201), procurei ir além do olhar crítico horizontal no sentido de “atribuir autoridade narrativa à energia não sequencial proveniente da memória histórica vivenciada e da subjetividade”, características presentes o tempo todo na minha pesquisa.

Nesse sentido, não se prevalece a presença de metas, de fins ou de objetivos considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações dos seres e da realidade. O caminho percorrido não é o planejado, mas traça-se rastros que podem transformar e/ou ampliar a prática de professores formadores que desenvolvem cursos para os professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.

Realizei registros, mediante diários, durante os encontros presenciais, selecionei documentos e legislações da Secretaria Municipal de Educação, referentes às formações continuadas, participei como professora formadora do curso *Tutoria Online*, quando registrei o processo de elaboração e condução do curso, apliquei um questionário aos cursistas (ver Apêndice A). Após a realização do curso, tive acesso a toda produção e interação dos cursistas no ambiente virtual *Moodle*, com a permissão da chefia do setor responsável da SEMED.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150-151),

[...] as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a

visualizar como que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Dessa forma, ao ler os registros do diário, pude enxergar-me, refletir sobre minha atuação enquanto pesquisadora, realizando os ajustes que se faziam necessários. Uma situação era perceptível: as leituras teóricas faziam com que o meu olhar se ampliasse mais, por isso sentia a necessidade de leituras, leituras e mais leituras.

Os dados foram analisados à luz das teorias que têm como base o Grupo da Nova Londres (1996) formado por Gee, Cope, Kalantzis, dentre outros, que estivessem preocupados com o tipo de letramento para este século digital, propuseram estudos a partir da inclusão de letramentos pluralizados e situados, os chamados multiletramentos. Para a concepção de linguagem, fundamentei - me em Bakhtin. E, no decorrer da pesquisa, senti a necessidade de utilizar os teóricos da literatura, os quais li durante a disciplina *Memória e Narrativa* do professor Edgar Cezar Nolasco dos Santos, prática que contribuiu para a análise, uma vez que as teorias complementam-se e, assim, deixaram a pesquisa mais rica pelo destaque à transdisciplinaridade e em defesa dos argumentos das teorias estudadas que envolvem a subjetividade, a complexidade, o “mult”, o “trans”, o lócus de enunciação, a linguagem, as histórias locais e globais, o movimento, o contexto social e histórico, o letramento crítico, entre outros abordados nesta pesquisa.

Vale ressaltar que não há separação da teoria e das análises. Foram coletados os dados e as análises mesclam-se com os dados, durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Essa escolha deve-se à própria teoria estudada, que não tem por objetivo a linearidade, mas destacar o movimento, os *hiperlinks* que a interpretação e a linguagem proporcionam, aliadas à memória do pesquisador.

Com base nos objetivos da pesquisa, estruturei o trabalho da seguinte forma: Capítulo I – situa o leitor sobre a pesquisa e o curso *Tutoria Online*, a trajetória de como foi produzido e como é a constituição de cada módulo, com objetivos e conteúdos; Capítulo II - trata das produções multimodais e das interações nos fóruns, realizadas pelos professores cursistas da educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, no curso de formação continuada *Tutoria Online*; e Capítulo III – aborda as situações de agências na esteira da teoria rizomática de Deleuze e Guittari (1995) e tradução cultural de Bhabha (1998).

Além da divisão em três capítulos, a presente dissertação é composta desta parte introdutória e, ao final, das considerações finais, referências, anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

A linguagem secular da interpretação necessita então ir além da presença do olhar crítico horizontal se formos atribuir autoridade narrativa adequada “à energia não-sequencial proveniente da memória histórica vivenciada e da subjetividade.”
(Bhabha. *O local da Cultura*, p. 201)

1. AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS: CONTEXTO, LINGUAGEM, LETRAMENTOS DIGITAIS E CRÍTICOS

A atuação pedagógica e a formação continuada dos professores estão relacionadas ao tempo histórico, à sociedade dos tempos presentes, aos *loci* e à linguagem. Esses aspectos renovam-se constantemente de tal forma que levam à diluição das fronteiras entre *on-line* e *off-line*, pois “A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias” (CASTELLS, 2006, p. 17). Ao mesmo tempo, [...] “as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia” (idem), porque a sociedade e as tecnologias refletem-se e refratam-se.

Assim, a sociedade modifica continuamente as tecnologias, o que interfere diretamente no *ethos das* pessoas e, inevitavelmente, conduz os docentes a conviverem com emergências que segundo, Menezes de Souza (2010, p. 302), “está relacionado com os conceitos de Derrida (1991) de *indeterminação* e de *significação contingente*, porém mais especificamente com o conceito de *iterabilidade*”. Esse conceito diz respeito à linguagem e, de acordo com Derrida (1991), citado por Menezes de Souza (2010), um determinado significado não se limita ao seu contexto inicial. Ele extrapola, e o que permite isso é a linguagem, porque pode ser lida em outros contextos, surgindo outros significados que causam ruptura ao sentido original numa relação paradoxal de continuidade e ruptura.

A expansão da tecnologia digital em nossas vidas faz com que o ser humano estenda-se além do seu corpo biológico, existindo *on* e *off-line* ao mesmo tempo, principalmente, devido à conexão com os dispositivos móveis que deixam as pessoas conectadas o tempo todo. Assim, as linguagens “viraram aparições, presenças fugidias que emergem e

desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz” (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Partindo desse contexto, identifico-me. Sou professora lotada na Divisão de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, atuo diretamente na formação continuada de professores, ligada ao uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e ao gerenciamento dos ambientes virtuais de aprendizagem quando usado com fins pedagógicos, isso no âmbito da Rede Municipal de Ensino (REME), conforme estabelece o Art. 14 da Resolução SEMED n. 153, de 13 de fevereiro de 2014:

Art. 14. Caberá à Divisão de Tecnologia Educacional:

[...] VI - oferecer formação continuada ao CSPTEC, ao corpo docente e técnico-pedagógico das unidades escolares para o uso de tecnologias na educação;

V - Implantar e implementar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem nas formações continuadas da REME;

VI - coordenar o uso do ambiente virtual de aprendizagem como um apoio às aulas e desenvolvimento de atividades pedagógicas da REME;

VII - articular com os diversos setores da SEMED, a fim de assessorar os professores na implementação do uso das TICs na aprendizagem escolar;

VIII - promover eventos relacionados ao uso das TICs nas unidades escolares;

IX - informar aos setores competentes os casos de descumprimento desta Resolução.

Assim, esclareço que, quando me fiz presente no grupo de formação continuada, como pesquisadora, apropriei-me do conceito de linguagem que procura levar em consideração a complexidade que constitui o sujeito, por isso a minha visão de linguagem define-se como comunicação de caráter social, dialógico e polifônico (BAKHTIN, 2006, 2011, 2012). Por conseguinte, tanto o meu contexto como as dos sujeitos envolvidos são considerados, uma vez que essas características constituem a infinita capacidade geradora da linguagem, a partir de diferentes formas, culturas e *ethes*. Sob essa ótica, corroboro Takaki (2012a, p. 151), quando afirma que “O fato de sermos constituídos na e pela linguagem faz com que nossas leituras se engajem em meio a uma multiplicidade de intersubjetividades e manifestações sociais, por vezes, historicamente temporais e contraditórias”.

Isso significa que a construção de sentido acontece na interação, tendo em vista que se estabelece uma relação, o que gera um conflito que transforma ambos os envolvidos. Essa

transformação dá-se pela comunicação que é efetivada pela linguagem, seja ela verbal ou não verbal. A linguagem é estabelecida em forma de sinais, símbolos, sons, gestos, escrita, imagens, entre outras. Para Kress (2010), esses sinais são semioses que podem formar diversas combinações entre eles e constituir significados complexos. O diálogo nesse contexto é permanente e está em movimento, por isso empresto as ideias de Takaki (2013, p. 55) sobre o conceito de diálogo sugerido por Bakhtin (1981):

[...] a existência de um sujeito representado pelo Eu somente se dá pela relação que mantém com um interlocutor, o Outro. O pronome Eu caracteriza-se por ser dinâmico e é gerador de enunciações que ofertam possibilidades de expansão do conhecimento de si pelo conhecimento do Outro. Este normalmente fala de um lugar social e histórico que carrega diferentes resquícios linguísticos, culturais, religiosos, sociais e políticos.

Em vista dos argumentos apresentados, valho-me inicialmente de meu contexto histórico, referenciando a formação continuada. Para tanto, metaforicamente⁴, lanço-me ao meu escritório que, do privado, passou ao público aos olhos de quem tem ou terá o acesso a essa escritura. Tal qual Derrida (2001a, p. 13), ao explicar “é o que se dá, por exemplo, em nossos dias, quando uma casa, a última casa dos Freud, transforma-se num museu, passagem de uma instituição a outra”, ou como Coracini (2010, p. 126) quando convoca, invoca chama a “pessoa” [Derrida] e sua memória para contar um pouco de sua história. Assim eu transito do meu escritório privado para o público. Invoco o meu eu e, a partir de minha memória⁵, conto um pouco da história das formações e também como professora.

Iniciei a carreira de docência em 1999, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, fui nomeada professora de Língua Portuguesa em 2002, no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, nesse mesmo ano, participei de um processo seletivo, no qual fui considerada apta para atuar com uma carga horária de 20 horas na função de professora instrutora à época. Hoje, denominado Coordenadora de Suporte Pedagógico de Tecnologia.

Minhas atribuições de professora instrutora eram principalmente: gerenciar o uso dos recursos tecnológicos da sala de informática da escola; promover projetos que estimulassem

4 Informo ao leitor que a minha escrita oscila entre uma linguagem mais objetiva e científica, devido ao gênero dissertação de mestrado, e metafórica, na tentativa de me aproximar mais do leitor.

5 Destaco que usei a memória para relatar situações/histórias que ajudaram a contextualizar a produção da pesquisa, bem como marcar o lócus da enunciação.

professores e seus respectivos alunos a utilizarem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), promovendo a inclusão digital na comunidade escolar.

Em 2005, fui convidada para trabalhar no Centro Municipal de Tecnologia Educacional da SEMED, hoje denominado Divisão de Tecnologia Educacional, na qual trabalho com cursos de formação continuada a distância, os quais são elaborados para professores e técnicos dos diversos setores da SEMED e atendem às várias áreas de conhecimento, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, conforme já especificado na Resolução SEMED n. 153, de 13 de fevereiro de 2014.

Um sentimento habita em mim, pois faço parte desse lócus. Esse sentimento é um desejo, resultado do meu pertencimento, social e histórico, que me impulsiona a realizar esta pesquisa, a fim de contribuir nos cursos oferecidos pela SEMED aos professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Dessa forma, sinto-me, histórica e socioculturalmente inserida num processo de formação contínua desde o início de minha carreira profissional até os dias atuais, pois, até o presente, atuo como formadora. Participei e participo de formações continuadas na rede pública de ensino. E todo esse contexto de vida lança-me ao espaço das formações mencionadas, pois sinto que elas estão ainda muito homogeneizadas e descaracterizadas, ou seja, desvitalizadas, devido à maioria das políticas públicas educacionais que orientam para tal caminho.

Na área em que atuo, posso citar os cursos do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), tais como: Introdução à Educação Digital (60h); Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h); Elaboração de Projetos (40h) e Redes de Aprendizagem (40h). Eles já vêm prontos do Ministério da Educação para os Núcleos de Tecnologias Municipais e Estaduais para serem ofertados aos professores, gestores e demais profissionais da educação da rede pública de ensino. Tratam dos recursos e serviços do computador, do potencial pedagógico das TIC, de projetos, na escola, que envolvam as TIC e de cultura digital, em conformidade com o Decreto n. 6.300 de 12 de Dezembro de 2007, que dispõe sobre o Proinfo e tem como objetivo promover “o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007).

Nessa linha de pensamento, reforço a definição do meu objeto de investigação, os discursos produzidos pelos professores cursistas, nos espaços de aprendizagem do curso *Tutoria Online*, a partir das interações sociais realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, destacando as questões de conflito, poder, amizade, múltiplas visões dos sujeitos que possuem valores construídos histórico e socialmente, nos gêneros emergentes como fóruns, bate-papo,

dentre outros, bem como na produção multimodal dos participantes e as situações de agências desta pesquisa.

Ao tratar de multimodalidades e comunicação, Monte Mór (2010, p. 472) acentua que “a multimodalidade não é abordada na linguagem e comunicação, considerando-se que é vista como o que é extra-linguístico: ritmo, tom de voz, aspectos culturais ou de gênero [...]; entoação [...], expressões faciais, olhares, movimentos dos braços/dedos/corpo”.

Para tanto, a autora recorre a Kress (2000), a fim de mostrar que a multimodalidade está presente há muito tempo na comunicação, por meio de objetos e ilustra com o exemplo da garrafa de água mineral, que apresenta diferentes marcas, variados estilos de embalagens e rótulos com informações que conduzem a uma comunicação. Essa comunicação faz com que o leitor reflita e pergunte-se em quais situações pode utilizá-la ou por que uma pessoa compra somente uma dada marca e não outra. E assim acontece algo semelhante à construção de sentido.

Parafraseando Monte Mór (2010), em qualquer ambiente natural, no cotidiano das pessoas, a multimodalidade está presente, porém, quando um texto ou objeto é usado para fins didáticos, não se explora a construção de significados a partir da interação dos vários modos de linguagem. Ainda segundo a autora, há uma fragmentação; destaca-se uma forma de linguagem para se trabalhar com os alunos de forma artificial, ao passo que a comunicação, num contexto natural é multimodal, pois não há como realizar uma leitura fragmentada de uma propaganda ou um texto jornalístico, como, por exemplo, separando as imagens, cores, tamanho de letra etc.

No módulo 1 do curso *Tutoria Online*, foi abordada a multimodalidade. Por esse prisma, utilizou-se o texto *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita* de Dionísio (2007, p. 177-195), em que ela analisa um pôster e uma fotografia e afirma que os gêneros textuais escritos, geralmente, são multimodais, porque apresentam tipos, cores e tamanhos diferentes de escrita, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais. No caso de um retrato, Dionísio (2007) não o considera multimodal, porque se constitui de uma única forma de representação. Diante de tal fato, discordo da autora em favor das ideias de Kress (2000), citadas por Monte Mór (2010, p. 472):

[...] que há multimodalidade nos objetos que integram o cotidiano das pessoas e que as pessoas já vêm participando do discurso multimodal desse cotidiano. Ele ilustra essa ideia com a menção à busca por uma garrafa de água mineral num supermercado ou mercado: essa garrafa tem um rótulo

que pode ser colorido ou em preto e branco, pode trazer a informação em mais do que um idioma, pode ser plástica ou de vidro, ser de cor verde, azul ou transparente, ter um formato fino ou arredondado. Observa que essas informações podem levar o interlocutor a se perguntar: dá para colocá-la numa mesa de jantar (pensando se esta é elegante o suficiente para isso)? Que imagem passo se sou visto tomando água dessa garrafa? Essas reflexões levam à percepção de que uma simples garrafa pode levar a discursos que falam de gosto, estilo de vida, meio ambiente, saúde, herança.

Nesse sentido, entendo que as duas imagens podem ser multimodais, uma vez que a imagem está associada a um contexto, não produz sentido isolado, mas dentro de um espaço e tempo que a envolve, como visto no exemplo da garrafa de água mineral. Posso imaginar que a foto de uma pessoa exposta em um museu, num álbum de família, numa árvore genealógica construída num trabalho escolar, e esses aspectos conduzem a diferentes interpretações, assim o gênero visual também pode ser multimodal.

Na sequência, explico como se constituiu o curso *Tutoria Online*, todo o percurso, desde a solicitação das chefias da SEMED até a elaboração dos seis módulos pela equipe de formação da DITEC, da qual faço parte.

1.1 O SURGIMENTO DO CURSO *TUTORIA ONLINE*

Antes de iniciar o relato de como surgiu o curso *Tutoria Online*, quero deixar explícito que tenho consciência do público que me espera e sei que não devo perdê-lo de vista, dada a importância da compreensão para o reconhecimento desta pesquisa. Considero como público, principalmente os copesquisadores desta investigação e os demais professores da Rede Pública Municipal que tenham interesse na formação contínua. Vale ressaltar que inicialmente tive contato com 50 professores que se inscreveram para o referido curso e, com a permissão da minha chefia imediata, iniciei a pesquisa. Esses professores, aparentemente, ficaram a vontade em participar da pesquisa, pois muitos já tinham ou estavam vivenciando o papel de pesquisadores durante a realização de cursos de pós-graduação. Estes professores, na sua maioria, eram lotados na Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da qual eu também faço parte. Dentre nossas atribuições, somam-se acompanhar e formar os professores da Rede Municipal de Ensino (REME).

Diante de tal realidade, recorro a Wielewicki (2001) para esclarecer que a pesquisa etnográfica é a adequação de um relato dentro do contexto da pesquisa, e não o seu grau de veracidade, visto que a verdade do pesquisador é uma versão do mundo que é submetida à análise do público. Este pode validá-la ou não, tendo em vista a origem da comunidade a que pertence, bem como seus procedimentos dinâmicos de construção de sentidos.

Dito isso, sinto-me mais à vontade para iniciar o meu relato. O curso *Tutoria Online* foi elaborado por uma equipe de professores da Divisão de Tecnologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação, da qual faço parte. A equipe era composta por dez professores das seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (dois professores), Artes (dois professores), Pedagogia (dois professores), Língua Inglesa (um professor), Ciências (um professor), Educação Física (um professor), História (um professor) e Matemática (um professor). Devido à mudança de gestão do Município de Campo Grande, em 2015, a equipe passou a ter oito professores formadores e perdeu a gestora que foi cedida para a Secretaria de Estado de Educação (SED), com objetivo de implantar uma política de formação continuada com uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Aqui percebo uma atitude de professora crítica da gestora da DITEC, que liderava um grupo de formadores, mas o deixou para disseminar a prática de formação continuada, estendendo seu trabalho para outra rede pública de ensino com olhar voltado para outros letramentos.

Em relação à elaboração do curso *Tutoria Online*, a gestora e a chefe da DITEC decidiram, juntamente com a Superintendência, o direcionamento das formações continuadas que tivessem necessidade de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*⁶, uma vez que a Secretaria possui o domínio da plataforma, que pode ser usado por todos os setores da SEMED, principalmente pelos que atuam na formação de professores da REME, já que ainda exploram bem pouco esse recurso.

No primeiro semestre de 2014, as chefias reuniram a equipe da DITEC e lançaram o desafio de elaborar um curso no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* para ser oferecido a todos os setores da Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais (SUGEPE). Eu já fazia parte da equipe da DITEC, por isso, auxiliei na elaboração das fichas de inscrições. Os

⁶ *Moodle* é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>> acesso em: 31 out. 2015.

interessados precisavam preencher um formulário *On-line* no *Google Drive*⁷ até a primeira semana de julho de 2014.

Chegou a data estipulada e havia pouquíssimos inscritos. Os professores estavam com receio do “novo” e de não haver tempo hábil para cumprir as atividades do curso. Nesse momento, a superintendente orientou todos os chefes dos setores que conversassem com os técnicos sobre a necessidade da participação dos professores da SUGPE no curso, pois as tecnologias estavam disponíveis e fazia-se necessário explorar os recursos em prol da educação, principalmente em atendimento às demandas de formação continuada aos professores da REME.

No site oficial da SEMED, há um link que direciona para a missão, visão e valores da educação e, no primeiro item, missão, está expresso que a secretaria visa “assegurar uma educação pública de qualidade, com aprendizagem, valorização do conhecimento científico, garantia de acesso, inclusão, permanência e formação humana” (SEMED, 2009). Durante o processo de investigação, aliadas às minhas leituras, participação em eventos e palestras e discussão nas disciplinas do curso de mestrado, pude perceber que, para que a educação possa ter a possibilidade de êxito, não garantia, é importante estar ciente de que os alunos possuem características específicas. As diferenças, em vários aspectos, não podem ser vistas como algo negativo que vai atrapalhar o ensino-aprendizagem, mas sim como algo rico que leva a inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas e, sobretudo, incluindo aquelas que partem do conhecimento dos alunos.

Isso remete a minha memória em junho de 2015, quando participei de uma aula com os alunos do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ministrada pela prof.^a Dra. Walkíria Monte Mór, à convite do prof. Dr. Ruberval Maciel, em que ela enfatizou, e até demonstrou por meio de imagem, que a escola recebe os alunos na sua diversidade e é como se eles entrassem em uma máquina e tivessem de sair todos iguais. A escola tem o objetivo de homogeneizar, “fabricar robôs” para pensarem e agirem da mesma forma. Ela explicou que isso destrói a criatividade, a originalidade e a diversidade que são tão ricas e importantes para se trabalhar na sala de aula. Assim, pude entender que a subjetividade, quando estimulada e valorizada na sala de aula, pode oferecer condições de crescimento dos estudantes, pois os diferentes saberes são transformados e constituem-se em construção de sentido inerente ao grupo.

⁷ *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. *Google Drive* abriga agora o *Google Docs*, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive>. Acesso em: 5 jun. 2015.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS possui em torno de 8.000 mil professores. A SEMED dispõe dos seguintes setores que atuam diretamente na formação: Coordenadoria de Educação Infantil; Coordenadoria de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; Coordenadoria de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; Divisão de Educação Especial; Divisão de Educação e Diversidade; Divisão de Esporte, Arte e Cultura; Divisão de Tecnologia Educacional e Divisão de Ações Sócio-Educativas. Depois que a Superintendente chamou a atenção de todos para a importância da formação, houve uma adesão mais expressiva. Sendo assim, em torno de 50 técnicos inscreveram-se, porém aproximadamente 30 cursistas concluíram. As desistências ocorreram, principalmente, por não conseguirem conciliar o curso com a demanda de trabalho dos respectivos setores. Demandas que envolvem formações presenciais, acompanhamento e atendimento aos professores nas escolas, relatórios etc.

Para elaboração do curso *Tutoria Online*, a equipe se reunia, semanalmente, a fim de discutir as teorias, metodologias, atividades, datas de encontros presenciais e demais conduções. Dessa forma, ficou decidido que os encontros presenciais aconteceriam quinzenalmente, mas, em contato com os setores, foram definidas outras datas para que os professores cursistas pudessem participar. Sendo assim, definiu-se um calendário com a primeira data do encontro no mês de junho/2014, sendo finalizado em novembro/2014, totalizando sete encontros presenciais.

Mesmo elaborando um calendário, com objetivo de atender à solicitação da chefia dos setores da SUGEPE, para não atrapalhar outros eventos já planejados, houve muita ausência de cursistas nos encontros presenciais. A justificativa dos faltantes era que não conseguiam compatibilizar os compromissos do setor com a data do encontro. Assim, houve alteração e algumas datas foram adiadas. Nesse intervalo, a equipe da DITEC atendia individualmente aos cursistas que tinham dúvidas para elaboração e postagem das atividades. No ano de 2015, não houve encontro presencial, pois os cursistas estavam em fase de elaboração do trabalho final do curso (Módulo 6) e procuravam os professores formadores somente para a orientação.

Cabe aqui fazer uma ressalva quanto ao nome do curso: “*Tutoria Online*”. Tutoria, no seu significado dicionarizado (HOUAISS e VILLAR, 2004, p. 741), significa autoridade de tutor; exercício da tutela, porém, na educação a distância, atribui-se-lhe outro significado que é de um educador com a função de auxiliar pedagogicamente as pessoas que participam de um curso a distância, tanto individualmente quanto em grupo. Já *online*, de acordo com Houaiss e Villar (2004, p. 532), significa conectado a um computador e pronto para uso. Dessa forma, a ideia do nome *Tutoria Online* denota ajuda nos cursos a distância, porém o referido curso teve

um significado mais amplo, uma vez que houve a discussão de teorias de letramentos, mediação pedagógica, possibilidades da *Web 2.0* na educação, como também a construção coletiva, colaborativa, voltadas para os textos multimodais. Dessa forma, o nome do curso não conseguiu evidenciar o estudo realizado pelos professores no processo de formação.

Como já mencionei, os módulos dos cursos foram elaborados em equipe, e os temas foram idealizados, a partir do objetivo geral do curso, conforme descrito no *print* abaixo.

Figura 1 – Objetivo do curso *Tutoria Online*.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

Participei como professora formadora e colaboradora na construção dos módulos. Dessa forma, pude perceber a preocupação da equipe em caracterizar o uso do *Moodle* e a aprendizagem em rede. A Plataforma *Moodle* foi escolhida por ser um espaço aberto, flexível, dinâmico, no qual é possibilitada a criação de cursos variados que vão além de repositório, pois há recursos de interação, como fórum e *chat*; de postagem, como tarefa; de produção coletiva, como *wiki*⁸; e questões mais fechadas, como questionário e enquetes.

⁸ Os termo *wiki* (traduzindo-se como "rápido, ligeiro, veloz", pronunciado AFI: ['wiki] ou AFI: ['viti], dependendo do dialeto havaiano) e *WikiWiki* são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. As wikis nasceram no ano de 1993-1994, a partir do trabalho de Ward Cunningham O termo "Wiki wiki" significa "extremamente rápido" no idioma havaiano. Este software colaborativo permite a edição colectiva dos documentos usando um sistema que não

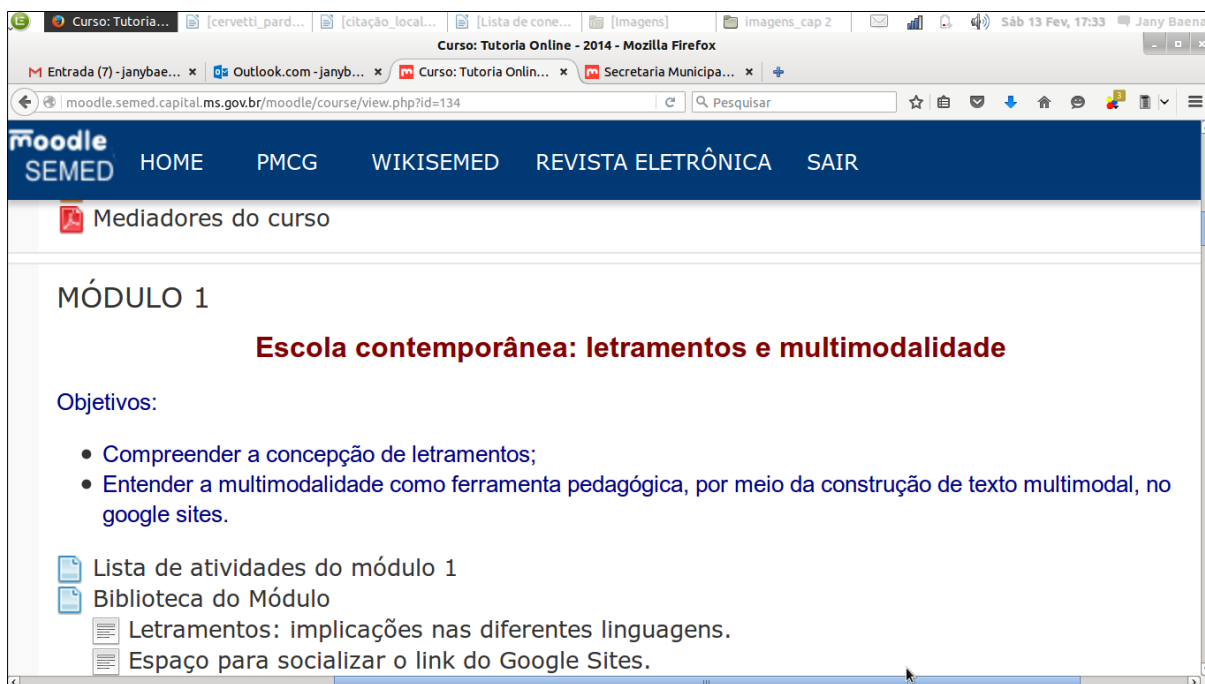
Nos encontros de discussão da equipe, enfatizou-se muito a produção coletiva, cooperativa, colaborativa e autoral, pensou-se na relação entre cursista-cursista e professor formador-cursista. Houve muitos debates e embates teóricos, pois, ao mesmo tempo em que se idealizavam alguns modelos prontos, sistematizados das atividades, questionava-se a rigidez, “receita pronta”, que poderia a autoria, que estaria atrelada à criatividade. Eu mesma me percebi diversas vezes, reproduzindo um enunciado instrucional, determinando cada etapa de uma pesquisa e/ou atividade. A tensão entre a liberdade e a rigidez de uma formatação padrão estava presente em todos os momentos da elaboração dos módulos.

O que pude observar é que nas relações de conflitos entre a equipe, durante a elaboração das atividades, havia uma tendência de valorizar a homogeneização, por meio de conceitos dicotomizados, como: “todos conseguirão realizar a atividade se for assim ou ninguém conseguirá desenvolver se for de outra maneira”. Ressalto que eu, como professora formadora, também me encontrava pensando dessa forma, uma vez que a minha memória é marcada por momentos da formação inicial e continuada de professora, e traz essa inscrição para o tempo presente que interfere na minha atuação como professora formadora. Entretanto, em um contexto de pesquisadora, em que fui ouvinte/participante, nos momentos de elaboração dos módulos, vinha realizando leituras sobre teorias de letramentos, pesquisa etnográfica, cultura, linguagem e participava das discussões teóricas das disciplinas *Teorias Linguísticas, Introdução à Semiótica e Seminário de Pesquisa* do Mestrado em Estudos de Linguagens. Durante o 1º semestre do curso de Mestrado, pude refletir sobre minhas observações, referentes ao curso, com o uso de lentes teóricas que me transformaram.

Assim, passei do estágio do simples conhecer, ao de interferir. Argumentei nas discussões para que a reflexão dos antagônicos estivessem juntos, numa relação dialética em que “os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade” (KONDER, 2003, p. 59).

Vale ressaltar que os módulos foram produzidos paralelamente à condução do curso. Prevaleceu o processo, por isso cada vez que finalizava um módulo, a equipe reunia-se para elaborar o próximo. Portanto, era feita uma avaliação do módulo, autoavaliação dos formadores e ajustes que se faziam necessários para a continuação do curso. Nesse sentido, acredito que os conflitos foram reconhecidos e houve a tentativa de compreendê-los a favor das negociações para construção dos módulos do curso *Tutoria Online*.

Figura 2 – Apresentação do módulo 1 do curso *Tutoria Online*.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

O módulo 1 do curso (ver figura 2) partiu da necessidade relatada pelos próprios cursistas em trabalhar com a concepção de letramento e iniciarem com a elaboração de cursos a distância. Assim a equipe da DITEC sugeriu a proposta de uma produção multimodal, uma vez que o curso priorizava o conhecimento dos recursos da *Web* para elaboração de formações a distância. Observei que em tal situação aconteceu “a construção de uma ética de pesquisa que trata pesquisador e pesquisado como copesquisadores com diferentes saberes que podem ser transformados a favor de ambos nessa relação” (TAKAKI, 2012b, p. 105), o que vai ao encontro da teoria do letramento crítico, pois segundo Jordão, (2007, p. 24):

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

A ideia inicial era discutir textos específicos que abordassem a produção multimodal e, num próximo módulo, iniciar a construção do *Google Sites*. No entanto, houve uma reivindicação dos cursistas em já iniciarem com a construção de espaços virtuais com fins pedagógicos. Dessa forma, no primeiro encontro presencial, auxiliamos na construção do site. A gestora da DITEC conduziu a exploração e elaboração do site preparando-os para a elaboração de um curso de formação, conforme área de atuação dentro dos setores da SEMED.

Figura 3 – Apresentação do módulo 2 do curso *Tutoria Online*.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

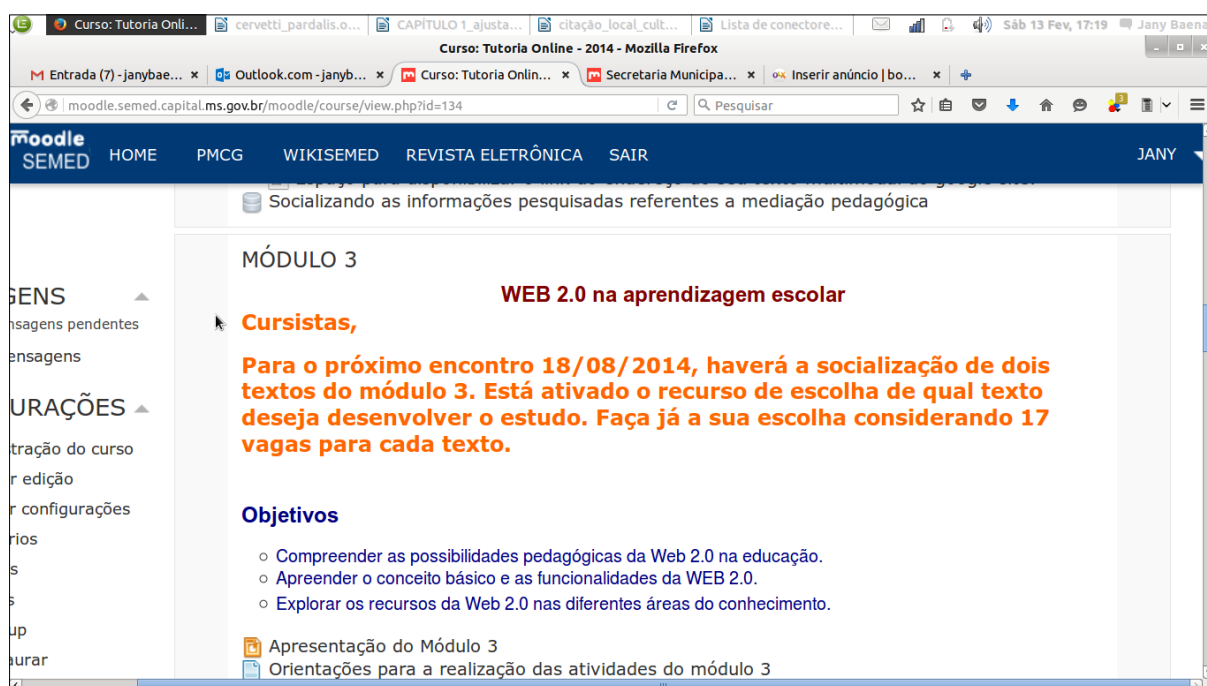
O módulo 2 do curso teve como objetivo discutir a mediação pedagógica. Nele, foram destacados os seguintes temas: mediação pedagógica e o uso das novas tecnologias; novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias; professores e mídias digitais: em busca da integração às práticas pedagógicas. Após as leituras teóricas, pude perceber que os textos selecionados para o módulo 2 do curso enfatizavam as tecnologias e as atitudes do professor diante do aluno no processo de aprendizagem, davam ênfase ao processo e à transformação do aluno na aprendizagem colaborativa, à flexibilidade do professor em incorporar o uso das tecnologias na prática pedagógica, porém não discutiam

questões essenciais da educação, como “[...] elaborações de cursos de capacitação, de reflexão sobre, por exemplo, questões de ensino e aprendizagem de letramento e tecnologia para um determinado grupo de aprendizes e seus possíveis significados sociais, redimensionando as incertezas de forma mais crítica, por assim dizer.” (TAKAKI, 2009, p. 48).

Isso remete à realização de estudos em comunidades específicas com objetivo de atender à realidade ali existente. Os próprios integrantes de uma escola, por exemplo, que apresentam necessidades, podem destacar as prioridades e desenvolver estratégias na tentativa de amenizar os problemas que enfrentam. Entretanto há uma inversão de polaridades, e a ação pedagógica que busca amenizar ou tentar sanar os problemas das escolas partem dos professores formadores da SEMED, que muitas vezes não compreendem a realidade de cada unidade escolar, ou possuem uma visão idealista, equivocada, por não ser integrante daquela comunidade.

Além da proposta da equipe da DITEC, os cursistas eram coautores dos módulos. Um dos exemplos é o último *link* do módulo 2 *Socializando as informações pesquisadas referentes à mediação pedagógica*, em que os cursistas fizeram pesquisas, postaram textos e contribuíram para uma leitura mais ampla e democrática sobre o tema mediação pedagógica.

Figura 4 – Apresentação do módulo 3 do curso *Tutoria Online*.

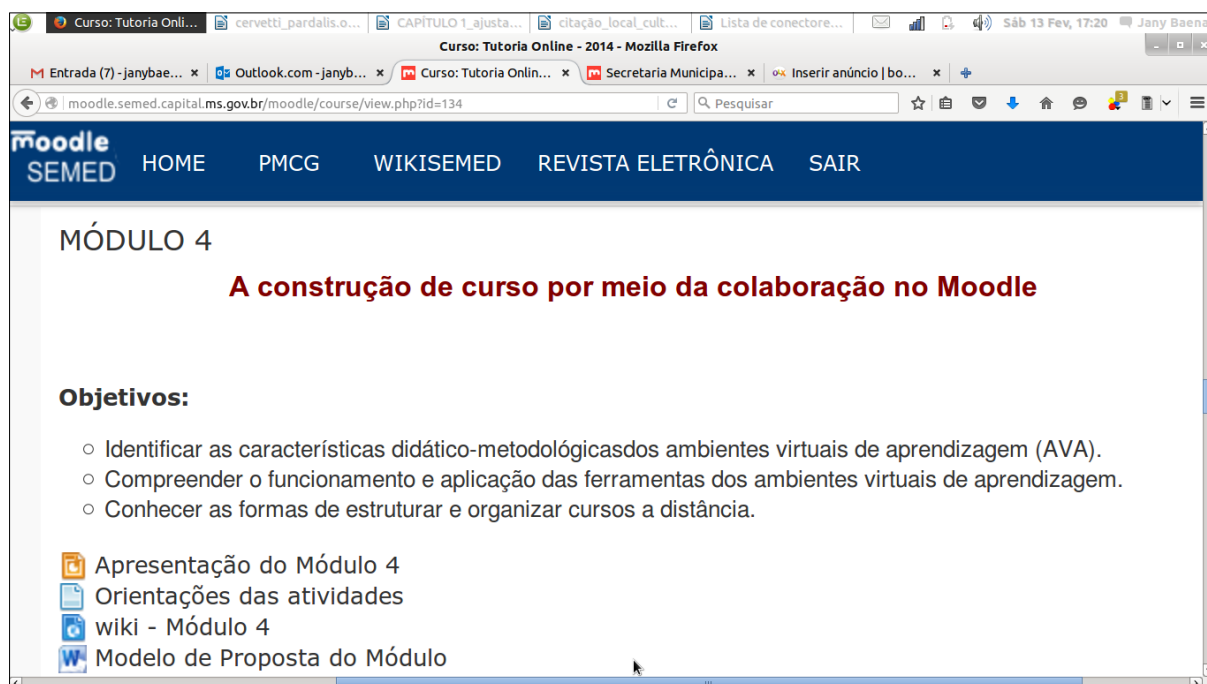


Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

No módulo 3 do curso, a equipe focou questões referentes à *Web 2.0*, e foram contemplados os seguintes textos para estudo: *Web 2.0 e Redes Sociais na Educação* e *Web 2.0 e Saber-Fluxo: novas questões de letramento digital*, além de dois vídeos do Youtube. Vale ressaltar que, nesse módulo, foi disponibilizado o link *Orientações para a realização das atividades do módulo 3*. Essa orientação não foi disponibilizada no módulo 1; no módulo 2, foi introduzida somente para orientar em relação à produção multimodal e, no módulo 3, a orientação contemplou todas as atividades. Isso reforçou as discussões feitas pela equipe em relação a disponibilizar ou não tutoriais de como realizar as atividades.

As leituras desse módulo embasaram as discussões das salas de bate-papo, dos fóruns e das autoavaliações realizadas pelo diário de bordo. A equipe não impôs a leitura dos dois textos. Para tanto, foi aberta uma enquete no ambiente *Moodle* para que escolhessem um dos textos e discutissem na sala de bate-papo.

Figura 5 – Apresentação do módulo 4 do curso *Tutoria Online*.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

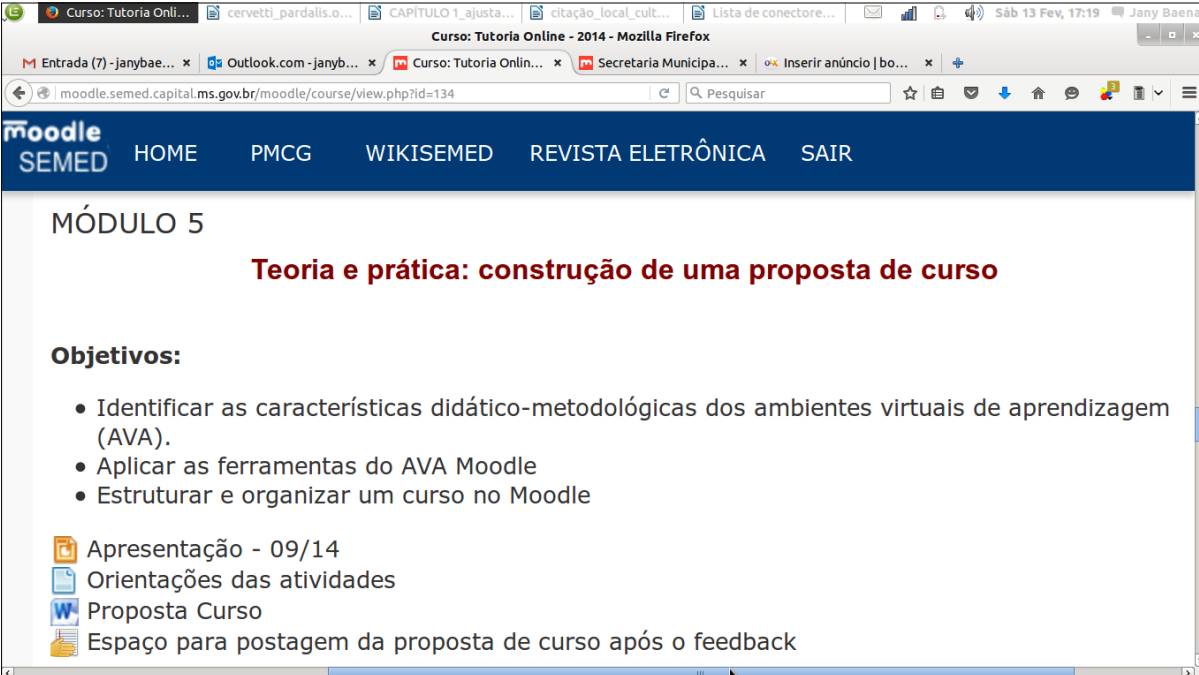
No módulo 4 do curso, os cursistas usaram espaços do ambiente virtual *Moodle* como laboratório para testar a maioria dos recursos disponíveis, com o objetivo de montar uma proposta de curso a distância e, paralelamente, produziram um texto coletivo em colaboração na *WikiSemed*. Destaca-se que, nos processos colaborativos, todos dependem de todos para a realização de atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos (KENSKI, 2003).

Houve grande expectativa dos cursistas em relação à realização da atividade colaborativa na *WikiSemed*. Eles não conheciam a Wiki da SEMED,

[...] que é uma plataforma de software livre “MediaWiki” instalado em um servidor da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS aos cuidados do Instituto Municipal de Informação/IMTI. É um recurso utilizado principalmente em cursos para formação de professores da Secretaria Municipal de Educação/SEMED para escrita de textos coletivos e colaborativos, A coordenação da plataforma está sob a responsabilidade da Divisão de Tecnologias Educacionais/DITEC subordinada a Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais/SUGEPE, sua política de utilização é para fins educacionais (SEMED, 2012).

Esse espaço proporcionou a interação entre os cursistas e culminou na elaboração de um texto coletivo e colaborativo a partir do tema da *Web 2.0* e da área de atuação deles. Os grupos foram separados pelas áreas afins: *Web 2.0* na História, *Web 2.0* na Geografia, *Web 2.0* na Ciências e assim por diante. Para o acesso dos cursistas, foi realizado um cadastro e gerada uma senha individual.

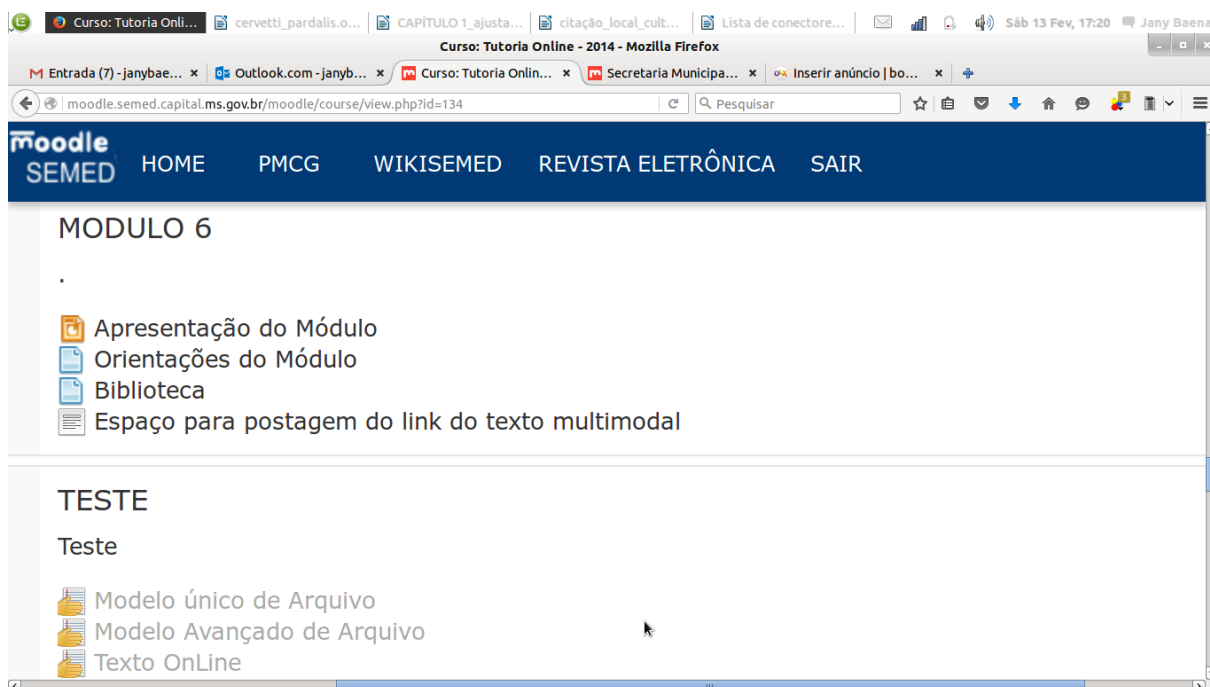
Figura 6 – Apresentação do módulo 5 do curso *Tutoria Online*.

The image is a screenshot of a web browser displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows the URL 'moodle.semed.capital.ms.gov.br/moodle/course/view.php?id=134'. The page has a dark blue header with the Moodle logo and navigation links: HOME, PMCG, WIKISEMED, REVISTA ELETRÔNICA, and SAIR. The main content area is white and features the title 'MÓDULO 5' in large black letters, followed by the subtitle 'Teoria e prática: construção de uma proposta de curso' in red. Below this, the section 'Objetivos:' is followed by a bulleted list of three objectives. At the bottom of the page, there is a list of course activities with icons: 'Apresentação - 09/14', 'Orientações das atividades', 'Proposta Curso', and 'Espaço para postagem da proposta de curso após o feedback'.

Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

O módulo 5 do curso foi destinado à elaboração do curso, a partir da proposta feita no módulo anterior. Além da elaboração, os cursistas deveriam inscrever os colegas no seu curso como alunos para poderem vivenciar o papel de aluno e professor do curso.

Figura 7 – Apresentação do módulo 6 do curso *Tutoria Online*.



Disponível em: < <http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

O módulo 6 do curso, que foi o último, teve como objetivo a realização de uma pesquisa bibliográfica e a produção de um artigo multimodal no *Google Sites*, a partir dos temas, referentes às áreas de atuação de cada professor cursista, conforme a construção de um curso no *Moodle*, que foi proposta no módulo 5. Nesse sentido, os seguintes temas emergiram nos trabalhos: Organização do Trabalho Pedagógico, Educação Estatística, Sexualidade na Escola; Educação Ambiental; Mordidas na Escola; Geometria nas Classes de Alfabetização; Alfabetização; Diversidade Sexual no Ambiente Escolar; Prática Pedagógica e Educação do Campo.

Nesse caminho percorrido, eu estava presente como participante de um processo normal de professora formadora que atua na DITEC e possui várias atribuições, sendo que uma delas é oferecer formação com uso pedagógico dos recursos tecnológicos. A partir do mês de agosto de 2014, a minha presença surge como pesquisadora numa abordagem etnográfica, ainda tímida, pois inicio o mestrado e, nos encontros com a orientadora, ela sugere que eu acompanhe a formação com outro olhar. Assim, ela orienta a leitura dos seguintes teóricos da pesquisa etnográfica e qualitativa: Bogdan e Biklen (1994), Wielewicky (2001), André (1983) e Geertz (2012). Nessa perspectiva, começo a fazer anotações durante os encontros presenciais e entrar no ambiente virtual para interagir e acompanhar os cursistas.

Priorizei os discursos produzidos em espaços que predominam a interação, por entender que a minha escolha teórica justificou-se pela consideração do outro, seu bios, seu lócus e sua condição sociocultural. Esses aspectos são relevantes para a compreensão da minha escrita, que segue.

Na sequência, trato sobre a minha relação com os copesquisadores, apropriando-me das teorias que selecionei para esta pesquisa. Essa escolha conduziu-me a caminhos específicos e fez com que eu a enxergasse de forma mais crítica, na perspectiva dos letramentos.

1.2 RELAÇÃO PESQUISADORA E COPESQUISADORES

Ao aproximar-me do pensamento de Derrida (2001a, p. 29) em *Mal de arquivo*, considero como arquivo, neste primeiro capítulo, os discursos dos professores, realizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Relaciono o AVA à estrutura técnica que envolve os arquivos, o que, segundo Derrida (2001a), determina também a estrutura do conteúdo *arquivável* em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro.

Na condição de pesquisadora, naveguei sobre os arquivos, e, a partir das suas saliências, apropriei-me da metodologia de abordagem etnográfica. Utilizo o verbo navegar para descrever o meu percurso no ambiente virtual, perpassando pelas produções realizadas pelos cursistas, mediante acesso à internet e também a fim de destacar a liquidez, fluidez e mobilidade das linguagens dos tempos presentes, em conformidade com a seguinte ideia de Santaella (2007, p. 24):

[...] linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se.

A comunidade virtual em que realizei a pesquisa possuía linguagens móveis, pois, a cada acesso dos professores cursistas e formadores, algo se modificava. Quando uma postagem nova acontecia, todo o contexto sofria alteração. Além disso, a variedade de

linguagens foi predominante, tendo em vista que foi contemplado o tema multimodalidade no módulo 1 do curso. Tal tema será discutido nos capítulos que seguem.

Para essa trajetória, eu revesti-me de olhares com diversas lentes. Considero as leituras teóricas que nortearam meu trabalho, sem me despir do meu olhar cultural, histórico e biográfico para uma relação dialética, que é múltipla e não somente de mão dupla, devido a outros fatores que considero. Assim, se eu estivesse com um olhar puramente ingênuo ou desatento, não conseguiria avançar. Na verdade, “o pesquisador encontra-se na fronteira entre a observação ingênua e a interpretação externamente imposta, situação perfeitamente aceitável, contanto que o pesquisador seja rigoroso em suas observações, inferências e interpretações”. (WIELEWICKI, 2001, p. 28). Vale ressaltar que, nessa situação, o rigor difere do racionalismo cartesiano de Descartes, que concebia o conhecimento como algo mantido plenamente pela razão, e não pelos sentidos.

Tenho ciência de que meu arquivo não é simples, não único, mensurável, uma vez que trata de interações sociais, por isso apropriei-me das teorias que consideram o hibridismo, o heterogêneo, a cultura, o local e o global de forma inseparável, o multi, os letramentos, o trans⁹. Isso se justifica pela abordagem etnográfica da pesquisa, pois:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato — a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados — é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. (GEERTZ, 2012, p. 7)

Considerando a dimensão dos espaços onde se encontram os meus arquivos, selecionei o curso de formação continuada *Tutoria Online*, realizado, por meio do AVA, à luz da teoria dos letramentos críticos de Menezes de Souza (2011), Takaki (2012; 2014), Monte Mór (2007-2014), Rojo (2012), Jordão (2007;2013) por ter dele algumas marcas e registros

9 O conceito de “trans” pode ser melhor compreendido no livro de TAVARES; BRYDON - *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Edufal: Maceió, 2013. Para tais autoras “Ao modificarmos letramentos com o adjetivo “transnacionais”, referimo-nos ao fato de que nossas vidas estão se tornando globais de modo que estão transformando nossa experiência com relação ao que significa ser um sujeito nacional”. (p.13).

que posso alcançar, tais como: o fato de ter lido não somente as teorias de letramentos atentado-me a um universo de possibilidades de aprendizagens por meio de linguagens; o fato de ter lido artigos e livros sobre as pesquisas em linguagens já realizadas por mais de vinte e duas universidades brasileiras e duas canadenses com esse aporte teórico, cujos pesquisadores participam do Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos, sob a liderança da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (USP) e do Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza (USP), do qual a minha orientadora é membro, e o fato de ter participado de eventos científicos na área em questão e ampliado a minha visão nessa perspectiva de trabalho.

Justifico assim a minha escolha pela teoria sobre letramentos que tem como base os estudos do Grupo da Nova Londres (1996), formado por Gee, Cope, Kalantzis, dentre outros, que preocupados com o tipo de letramento para este século digital, propuseram estudos a partir da inclusão de letramentos pluralizados e situados – os chamados multiletramentos.

É pertinente destacar que Monte Mór (2014, p. 9-13) traz à tona uma discussão, referente aos prefixos “multi”, “trans” e “plural” a partir da leitura de vários teóricos, a fim de referendar as “certezas epistemológicas” dessas designações, que se contrapõem com a heterogeneidade, mobilidade e flexibilidade inerentes ao pensamento não excludente, defendido na teoria dos autores citados. A discussão de Monte Mór (2014) vai ao encontro do pensamento de Morin (2003, p. 59), quando este afirma que [...] “quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas”. Acredito que a grande “sacada” aqui não é a descoberta de certezas, mas a ciência de uma dimensão muito maior de incertezas.

Nessa premissa, resgato a ideia de Rojo (2012) sobre multiletramentos, não como algo definitivo, mas que se adéqua ao meu contexto de formação continuada de professores. Para ela, os multiletramentos caracterizam-se

[...] como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 8).

Nesse cenário, resgatei a minha experiência como formadora a elaboração do curso “AVA no Contexto da Avaliação e Aprendizagem”, em 2013. Eu fazia parte da equipe de

formadores. Estudamos e definimos teorias para integrá-lo de forma que considerasse a complexidade inerente à aprendizagem contínua do professor em seu contexto educacional. Assim, foram contempladas as teorias sobre concepções de multimodalidade, letramento digital, interação, cooperação e colaboração, entre outros, utilizadas, discutidas e estendidas para o curso *Tutoria Online*.

Esses aspectos foram significativos para tal pesquisa, pois o tempo presente destaca-se pela interconectividade social. As comunidades estão interconectadas, e cada comunidade é formada por grupos heterogêneos, pois pertencemos, simultaneamente, a várias comunidades (MENEZES DE SOUZA, 2011).

E, para lidar com as complexidades, é desejável ampliar os olhares para enxergar os “múltiplos”, como já mencionei. Nesse sentido, não se torna significativo considerar, na leitura de um texto, somente a perspectiva do autor no desenvolvimento de habilidades para a interpretação sem ter a consciência crítica. O que vale nesse contexto é investigar os cursos de formação continuada, a fim de obter subsídios para que atendam aos professores nas suas diversidades.

Os aspectos mencionados conduziram-me a pensar a formação como algo em permanente reciprocidade, na qual a relação do formador com o formado é estabelecida da seguinte maneira: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado formar-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2007, p. 23). Tal discussão confirma que somos seres em construção, ou seja, inacabados. Contudo, mesmo sendo de suma importância essa visão, muitos educadores ainda não se percebem nesse processo e utilizam-se de uma pedagogia diretiva ou não diretiva, em que alunos e professores oscilam nos polos como protagonistas. A pedagogia diretiva enfatiza o ensinar do professor, e a não diretiva a aprendizagem do aluno.

No processo de formação de professores, os problemas gerados por nós mesmos, professores e seus educadores, precisam ser primeiramente reconhecidos e, então, explicitados e trabalhados constante e localmente, ao invés de ocultados por técnicas generalistas milagrosas ou métodos revolucionários para estancar os sintomas sem lidar com as causas dos problemas do ensino, de acordo com as ideias manifestadas por Jordão (2007, p. 33):

Mais do que encontrar a solução mágica para os problemas, precisamos localizá-los, ou seja, construí-los através da formulação de questionamentos conceituais críticos (buscando os pressupostos e implicações de nossos entendimentos da realidade), e analisá-los a partir do reconhecimento de que as soluções eventualmente encontradas serão respostas locais a problemas

locais, que não perdem sua importância por reconhecerem sua parcialidade e seu caráter localizado.

O ambiente virtual é repleto de linguagens e recursos de produção coletiva, onde está presente a todo momento a interação social. Tais aspectos interferem nos discursos produzidos pelos professores cursistas. Assim, recorro a Bakhtin (2006, p. 17) para explicar o conceito de discurso que adoto:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da realidade da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Nesse sentido, o discurso tem relação com a interação que tem uma importância histórica nos estudos voltados para desenvolvimento da aprendizagem, pois a interação e a aprendizagem possuem uma relação estreita, realizada por meio da linguagem. Elas permitem a existência de uma aprendizagem contextualizada, que é construída, por meio da relação com o outro, pois conhecemos-nos a partir das interações sociais, ou seja, da percepção do “eu” com a descoberta do “outro”. Assim, o sujeito volta-se para si, percebe-se na relação consigo mesmo e com a sociedade e constrói sua identidade social, momento em que poderá acontecer a reflexão e a leitura crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011). Essa relação, que somente pode ser concebida com a participação do outro, já aponta uma construção de arquivo para ser posterior e constantemente ressignificado, inclusive em outras situações com outros interlocutores e em outras comunidades.

As formas do ensinar e do aprender são intrinsecamente baseadas nas relações e ações produzidas entre professores, cursistas/estudantes e ambiente virtual, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância. Dessa forma, deparei-me com questões de conflitos, poder, amizade, múltiplas visões dos sujeitos que possuem valores construídos: histórico e socialmente, conforme expressos nos comentários postados no diário de bordo do AVA.

Prof. cursista 1 - [...] percebi que a tecnologia está realmente dentro do contexto de nosso trabalho, e quanto aos profissionais da educação pode ser uma ferramenta poderosa em prol da Educação e no auxílio do professor e aluno. [...] OBS. Encontrei algumas dificuldades nas postagens de links por falta de conhecimento a tecnologia, porem fui muito bem mediada pela tutora Gislaine que me abriu um leque referente à tecnologia.

Prof. cursista 2 - [...] Ao mesmo tempo em que parece fácil escrever um texto com mais pessoas pensando, também é complicado, pois cada integrante precisa refletir sobre o texto que estão escrevendo, intervir quando achar necessário, apagar quando for imprescindível, procurando sempre agir com ética e respeito ao trabalho do outro. Aprendido isto, acredito que escrever em grupo é muito prazeroso quando se despe do egoísmo e aceita-se que tudo pode ser mudado, apagado, melhorado...É errando que se chega aos melhores resultados!

Prof. cursista 3 - Durante a realização desse módulo 3 percebi algumas dificuldades na realização do curso, não me referindo apenas a mim, e sim ao grupo como um todo. Já havia e venho realizando outras atividades para auto formação por meio de AVA e, observo, que para ocorrer uma efetiva aprendizagem deve-se haver extrema dedicação, como em um curso presencial. [...] Outro ponto a ser elencado são as dificuldades ocorridas devido a ineficiência da internet. no encontro presencial percebi o transtorno devido a problemas neste recurso tão importante no século XXI [...] Em relação a minha própria produção penso que poderia ser melhor, porém ainda não consegui inserir este curso em uma rotina de estudos na minha vida, devido a dedicação em outras atividades. Continuarei tentando a me dedicar mais para obter resultados mais satisfatórios.

Esse espaço no AVA oportunizou aos cursistas a possibilidade de participarem do processo da formação continuada e, ao considerar essas postagens que estão repletas de subjetividades, corroboro Takaki (2012b, p. 105), pois “Depreende-se, portanto, a construção de uma ética de pesquisa que trata pesquisador e pesquisado como copesquisadores com diferentes saberes que podem ser transformados a favor de ambos nessa relação”.

Voltando-se para o espaço de pesquisa, o curso *Tutoria Online* foi oferecido para aproximadamente 50 professores da Rede Municipal de Ensino, das diversas áreas de conhecimento. Quero destacar que, por mais que eu tenha selecionado somente um curso, são muitos arquivos em diferentes condições de comunicação. Assim, delimitei os espaços que considerei essenciais, devido à perspectiva teórica considerada para este estudo. Seguem os ambientes que explorei, a fim de buscar os meus arquivos:

- fóruns de apresentação do cursista;
- produção multimodal (pelo cursista) - pesquisa bibliográfica e produção de um artigo multimodal no *Google Sites*, referente à área de atuação;

- curso *on-line* elaborado pelo setor de Diversidade da SEMED.

Essas escolhas foram feitas, porque os temas vão ao encontro das teorias estudadas pela minha orientadora e norteiam a minha investigação. Elas são aprofundadas no decorrer desta pesquisa.

Delimitado o objetivo e o espaço de interações, detive-me nesses espaços, pois deles emergiram várias questões. Tais questões despontam em relação à minha origem e a dos cursistas, sujeitos da pesquisa, pois a produção de sentido está relacionada ao lócus e, quando se tratou dos fóruns de apresentação, aproximei-me de uma pequena parte da história de vida dos cursistas.

Nesse sentido, considero importante meu contexto de história de vida. Por isso faço um breve relato. Minha cidade natal é Amambai, cujo nome é uma palavra da língua tupi-guarani que significa “aquela gota de sereno que cai das plantas de folhas largas ao amanhecer: o orvalho.” Ela se localiza na fronteira com o Paraguai, aproximadamente 50 Km. Nessa cidade, há muitos indígenas e imigrantes da região Sul, os quais vieram na expectativa de desbravar, explorar e conquistar mais espaços. Vivi 16 anos nessa cidade do interior, depois mudei-me para Campo Grande com o objetivo de avançar nos estudos e conseguir um emprego.

Assim como eu, cada um dos cursistas tem uma histórica local que é expressa nos discursos e eu, enquanto pesquisadora, busquei considerá-las, na tentativa de compreender os discursos, porém tomei o cuidado para não homogeneizá-los quando levei em consideração as políticas de formação continuada da SEMED, que se encontram no art. 9º da resolução SEMED n. 144, de 12/11/12 e no art. 14 da Resolução SEMED n. 153, DE 13/2/14, entre outras, uma vez que faço parte da equipe de formadores.

Sob essa ótica, é importante ir além desse contexto, porém com o fio condutor que reflete na diferença colonial, a qual historicamente produziu uma geopolítica do conhecimento que subalterniza saberes, povos e culturas. Para tanto, Mignolo (2003, p. 10) esclarece que:

[...] a diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Sendo assim, por mais que as políticas educacionais valorizem a modalidade escrita, as outras formas de linguagem verbal e não verbal, que se mesclam e ressignificam-se pelas variadas formas de comunicação, adaptam-se e integram-se à escrita e conseguem sobressair. Tem-se, então, conforme Mignolo (2003), a diferença colonial, pois acontece nesse processo a emersão da colonialidade do poder.

Diante disso, pode-se estabelecer uma relação com os professores e a atuação no ambiente virtual do curso, um espaço onde se articulam o tempo todo com o imaginário dominante dos tempos presentes, que ainda traduzem em discursos o que consideram uma prática pedagógica homogênea e fixa com a supervalorização da modalidade escrita evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) em detrimento de outras formas multimodais de comunicação e informação que se encontram na condição subalterna (MIGNOLO, 2003), como os recursos dos computadores do laboratório de informática e de ciências, bem como as lousas digitais interativas que são subutilizados nas escolas.

Na sequência, faço algumas considerações a respeito das localizações dos arquivos. A primeira a fiz em relação às teorias que conduzem o meu olhar. É como se fossem luzes fortes que iluminam os arquivos a cada momento que adentrar nos ambientes. As luzes contribuem para que eu enxergue os espaços mais escondidos e de difícil acesso. Talvez não consegui aproximar-me tanto dos arquivos, mas as luzes clarearam de longe para que eu conseguisse explorá-los a distância.

A segunda consideração está relacionada ao tamanho do ambiente, onde se encontraram os arquivos. Demorei mais em alguns e assim precisei de mais luzes para iluminar esse espaço, a fim de visualizá-lo o máximo possível na sua incompletude. A terceira é sobre a quantidade de arquivos que se encontravam nos espaços, pois havia uma densidade que exigiu um esforço maior para explorá-los.

Por último, a respeito da diversidade de arquivos. Essa característica foi e é bem-vinda, pois ajuda a identificar facilmente o arquivo e abranger várias questões inerentes aos formatos, origens, objetivos, localização, história, cultura, entre outros que foram importantes para ampliar a discussão da pesquisa.

Vale ressaltar que o caminho que percorri para adentrar nos espaços que continham os meus arquivos perpassou pelas bases que os sustentavam. Assim, detenho-me, no momento, em um dos pilares, que é a formação continuada, pois a condição em que ela foi elaborada, as concepções teóricas e as políticas que a geraram são questões relevantes para a discussão que segue.

Nesse esteio, as relações interpessoais, as formas de relacionamentos e a interação afetiva são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um curso. O programa de um curso deveria ir além de meros conteúdos e atividades, porque considero a natureza das relações que emergem muito importantes e geradoras de saberes que compõem as formações, pois trata-se de questões sociais, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, apenas as relações harmônicas não necessariamente promovem movimentos, por isso os conflitos devem ser considerados e não camuflados no sentido de aparentar todo estável.

Dessa forma, “Os valores não se encontram, portanto, na essencialidade, naquilo mesmo que supostamente caracterizaria um sujeito, um objeto, uma ideia, uma ação, mas sim nos entendimentos que deles construímos [...]” (JORDÃO, 2007, p. 23). Por isso, os letramentos críticos consideram os conflitos, que muitas vezes não são bem aceitos pelos professores cursistas por questões históricas, linguísticas, sociais, culturais.

Nessa linha de pensamento, considero que nas formações continuadas evidenciam-se relações entre cursistas, formadores e conteúdos que são repletos de embates teóricos, metodológicos e de críticas aos sistemas avaliativos, no entanto, podem culminar em amizades que revelam, muitas vezes, a intimidade dos envolvidos no curso que é gerido por políticas.

Partindo do contexto das políticas públicas de formação continuada, a LDB 9394/96, em seu Artigo 62, § 1º, estabelece que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Diante da lei que estabelece ações para as entidades federativas e, dessa forma, marca pela sua rigidez, dirijo-me a Sarlo (1997), que acredita na força do passado como referência para transformação do presente, pelo rastreio não da ideia de origem, mas das cicatrizes deixadas pelo passado no presente. Assim como a impressão deixada por Freud, a partir do que foi deixado nele, “inscrita no seu nascimento e sua aliança a partir de sua circuncisão, através da história manifesta ou secreta” (DERRIDA, 2001a, p. 45).

Visto que essa legislação foi estipulada em um determinado tempo histórico e traz essa inscrição para o tempo presente, que interfere na minha atuação como professora formadora; que a minha pessoa carrega marcas históricas, e essas questões interferem na minha escrita, julgo por bem voltar, por intermédio de minha memória, para o meu lócus geo-histórico, que também é meu lócus de reflexão crítica, caracterizado por um município de fronteira que faz parte de um Estado fronteiriço. O contexto histórico do município, que

carrego, é marcado por lutas às vezes mais visíveis, porém em outras ocasiões, mais camufladas pela força dos opressores que a silenciam. As lutas são entre culturas da homogeneidade e as dos indígenas; entre os trabalhadores sem-terra e os latifundiários, pela posse de terras; entre imigrantes do Paraguai e dos Estados do Sul do país, principalmente do Paraná e do Rio Grande do Sul pelos espaços no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, nessas lutas, estão presentes sujeitos subalternos. E segundo Figueiredo (2011, p. 212), em seu texto *Reflexões sobre os estudos da subalternidade* – Cadernos de Estudos Culturais – Subalternidade:

O termo “subalterno”, do latim *subalternus*, significa ‘aquele que depende de outrem: pessoa subordinada a outra. [...] toma-se “subalterno” como expressão que se refere à perspectiva de pessoas de regiões e grupos que estão fora do poder da estrutura hegemônica; daí o conceito de subalternidade exigir um espaço territorial definido e demarcado, bem como àqueles que se encontram fora do pensamento hegemônico.

Nessa prerrogativa, carrego minha história de vida, que foi perpassada pelas histórias dos índios, imigrantes paraguaios, trabalhadores sem-terra – subalternos. Essa história esteve presente e deixou marcas neste estudo, que tratou de um curso de formação continuada direcionada aos professores. Tem um grande alcance social, tendo em vista que ecoa em escolas públicas, onde se encontram muitos jovens e crianças, que, estatisticamente, por serem oriundos de escolas públicas, conseguirão, em número menor, êxito na vida acadêmica. Isso pode trazer consequências na vida profissional, que resultam ficar à margem da sociedade, ou seja, fora da estrutura do poder. Porém, mesmo nessa condição, muitas pessoas ou comunidades sobressaem-se e conseguem expandir sua arte, linguagem, enfim, sua criação, como é o caso do *Hip Hop* e do Grafite, que se relacionam às questões culturais e políticas e tentam ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam fabricar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem (PENNYCOOK, 2006 e ROJO, 2009; 2012).

Tal situação leva-me a refletir sobre a complexidade, pois os discursos são repletos de vozes que incluem os outros discursos de uma sociedade de dominantes ou que querem dominar, por meio da padronização, da busca de práticas hegemônicas, que são excludentes pela colonialidade do poder e do saber, tendo em vista que “a colonialidade é constitutiva da

modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Esse conflito efetiva-se numa relação [...]“visando problematizar a coexistência de contradições e desafios, desestabilizando dicotomias através das forças centrípetas e centrífugas [...] que, de forma dialética, múltipla e simultânea, atraem e repelem em relação a um centro” (TAKAKI, 2012a, p. 130).

Ao relacionar essas questões aos discursos dos professores cursistas, entendo que a tensão entre os discursos são atravessados pelas propostas da instituição SEMED, que procuram normatizar e assim manifesta-se a força centrípeta que busca o equilíbrio, a normatização, a homogeneização e a generalização, enquanto que os discursos presentes nos gêneros emergentes destacam-se pela força centrífuga que leva à desestabilização, à relativização, à dinamização e ao inusitado.

Houve muitos conflitos entre os próprios cursistas; cursistas e professores formadores; cursistas e chefias e professores formadores e chefias em relação ao horário, metodologia, teorias etc. Nesse sentido, a produção de sentido pode acontecer no atrito que estabeleceu na relação entre as forças, que puderam culminar em amizades que fortaleceram os laços afetivos, mas, mesmo assim, divergiam nas discussões teóricas relacionadas ao curso que foram evidenciadas nos discursos apresentados nos fóruns, evidenciando a relação de poder que permeava e movimentava-se durante a interação dos professores cursistas.

O próximo item tem como objetivo contextualizar a formação continuada, que é retratada nesta pesquisa, uma vez que uma das bases teóricas que utilizo é a redefinição de letramento crítica defendida por Menezes de Souza (2011) pelo fato de destacar os aspectos temporal, histórico e o papel político e ético na educação.

Em conformidade com tais ideias, na continuação dessa escrita, buscarei, em minha memória, os momentos de formação continuada, relacionado com os discursos produzidos pelos professores cursistas, fundamentada numa “prática de relação com o outro e suas diferenças, assumindo o engajamento com o outro sem procurar apagar tais diferenças” (HALU, 2011, p. 30).

1.3 CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

A memória, nesta pesquisa, é utilizada para demarcar a partir de onde falo e, assim,

realçar o meu contexto histórico e social que afetam a escrita. Dessa forma ao buscar um sentido para a memória, corroboro Coracini (2010, p. 130) [...] “trata-se de conjuntos complexos de traços, marcas, verdadeiras inscrições que vão complexificando com o tempo, mas que não se apagam jamais”.

Isso não quer dizer que um determinado registro ou traço, como afirma Derrida (2001b), que se encontra na memória, fixa-se e fica estático para sempre. O seu significado ou sentido não se completa; ele está em movimento e sempre reinterpretando, devido a outros acontecimentos que se interrelacionam, produzindo experiências que levam à transformação.

Assim, Menezes de Souza (2011) retoma as ideias de Freire (1990) para enfatizar que a história afeta o presente, pois, na percepção crítica, os homens descobrem seu estado provisório e transpassam uma dimensão única, relacionando o passado e o futuro na constituição do seu presente.

Nesse sentido, acredito que a memória impulsiona a visão crítica dos sujeitos, nos momentos de interações, proporcionados no curso de formação desta pesquisa. Esclareço que a visão crítica é um aspecto inerente às teorias de letramento crítico, em que há vários autores com visões peculiares que me conduziram em direção aos arquivos. Essa teoria possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, que pode promover agências.

Nesse momento, lanço-me à memória do outro que, por ser memória, é construída no “convívio com o velho e o novo, o passado e presente”, de acordo com Souza (2007, p. 29). Esse outro é o autor Menezes de Souza (2013), que faz a releitura do conceito de letramento crítico, a qual esclareço a partir da paráfrase que se segue.

Menezes de Souza (2013) aponta que, na década de 60, os primeiros conceitos de letramento crítico tiveram origem com os pesquisadores norte-americanos, a partir das teorias de Paulo Freire. Ao considerar a teoria marxista, ser crítico era aprender a enxergar a verdade por trás das aparências, partindo do contexto de uma sociedade capitalista, exploradora e desigual, onde quem domina a escrita pertence à sociedade imperante.

O texto publicitário ou jornalístico, na perspectiva da pedagogia crítica marxista, explicitado por Menezes de Souza (2013):

[...] pressupunha que a escrita na sociedade ocidental capitalista era usada para manipular, ludibriar e controlar. Como a proposta da pedagogia crítica era levar os alunos a enxergar a verdade por trás dessas aparências, os questionamentos em relação aos textos estudados se davam da seguinte maneira: quem é o autor do texto? Qual o interesse de quem escreveu o texto? O que o autor procura convencer o leitor a fazer?

Os teóricos da pedagogia crítica, segundo Menezes de Souza (2013), acreditavam que esse tipo de questionamento sensibilizaria os alunos e levá-los-iam à emancipação. Assim, as pessoas tornar-se-iam mais críticas e notariam que, em algumas situações, estavam sendo dominadas e controladas.

No entanto, Menezes de Souza (2013) destaca que houve uma evolução nesse pensamento, e “o conceito de letramento crítico ou pedagogia crítica se tornou mais amplo, do mesmo jeito que o saber e a informação se tornaram muito mais complexos”, principalmente em virtude dos excessos de informações, instaurados com o advento das novas tecnologias. Aqui faço uma retomada do que já foi discutido sobre a memória para confirmar a noção de transformação com as novas relações que vão desencadeando um processo constante de renovação.

Nessa linha de pensamento, Menezes de Souza (2013) salienta que:

[...] o contexto social possui uma multiplicidade de informações surgem questões que levam a seguinte reflexão: estamos direcionando os alunos a dizer qual é a verdade e quem está manipulando ele, dessa forma, nós também o controlamos, pois a verdade para uma pessoa, pode não ser a mesma verdade para o outro. Os questionamentos, logo se tornam outros: quem resolve o que é certo é o que é errado? Quem resolve que está manipulando quem? Quem pode se dizer apto a emancipar quem?

Por isso, quando considero as políticas de formação continuada que foram elaboradas em um determinado tempo histórico, procuro valorizar o que é relevante para o presente. Uma vez que em uma sociedade, na qual as informações são veiculadas a todo o momento, em grande velocidade e quantidade, em locais de fácil acesso pelas pessoas, torna-se irrelevante trabalhar somente com informações num curso. Dessa forma, é desejável que sejam valorizadas nas formações as pluralidades de construções de sentido/conhecimento, a partir de tais informações disponíveis.

Segundo Sarlo, na obra *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007, p. 49): “A rememoração do passado [...] não é uma escolha, mas uma condição para o discurso, que não escapa da memória nem pode livrar-se das premissas impostas pela atualidade à enunciação”.

A minha reconstrução de vida nesse momento está voltada para os cursos de formação continuada, escrevendo a partir da minha vivência trazida pela memória de uma

região de fronteira com lutas de poder, onde se encontram os subalternos (índios, sem-terra, imigrantes), cujas formas de comunicação e expressões de sentidos não são necessariamente reconhecidas e valorizadas como a linguagem digital, a multimodal, bem como as produções iniciais de apresentação dos cursistas nos fóruns, contempladas nesta pesquisa. Aqui abro um parêntese para citar Nolasco (2011, p. 62), que defende a ideia de que:

[...] apontar um lugar, delimitar um espaço para o subalterno é o começo de uma estratégia crítica que visa, ao invés de antes procurar representar o subalterno como um sujeito social concreto, discutir a problematização do subalterno nos discursos disciplinares e nas práticas dentro da academia.

Por isso, vale a pena o investimento de trabalho no arquivo em que justifica a despesa aparentemente inútil de papel, tinta e impressão tipográfica (DERRIDA, 2001a, p. 23), pois, segundo Coracini (2010, p. 132), “o arquivo resulta do investimento de um trabalho sedutor, remédio para o tão temido desaparecimento da memória”.

Entretanto, sei que alcançar a memória na sua completude é impossível, tendo em vista que o esquecimento faz parte da sua composição. A questão mais relevante é que a memória é aberta, não se fecha, vai e volta, vive em mutação, pois é receptiva no presente e está ansiosa pelo futuro. E esse desejo em direção ao futuro já faz com que ela sofra transformações.

Diante do exposto, volto-me para o hoje, mas com o olhar direcionado para o futuro, pensando como Kenski (2013) nos novos tempos de formação docente que traz as seguintes questões: a formação de profissionais em constante mudança, a função da educação escolar nessa nova sociedade e a formação docente em uma sociedade informatizada. Tais questões possuem relação direta com o tempo. Um tempo multifacetado, tendo em vista que há de se pensar nos tempos da sociedade, do professor e da escola. Compartilho das mesmas ideias de Kenski (2013) quando trato da formação continuada dos professores e, a partir de tais argumentos, penso em estratégias para contribuir nas formações, tendo em consideração as urgências do tempo presente.

Por esse prisma, um dos caminhos é trabalhar nas formações a transdisciplinaridade, a flexibilidade, a autonomia e a criação. Esses elementos podem fazer com que o docente acompanhe os tempos que interferem na educação, uma vez que possibilita uma dinâmica produzida pela ação de vários níveis de realidade simultaneamente, dando significado mais

amplo, diminuindo a fragmentação dos conteúdos; a adequação à realidade de cada escola e a emancipação do educador para produzir seu próprio material didático, ou ressignificar os já existentes em prol de uma aprendizagem contextualizada e participativa.

Para Morin (2007, p. 51):

A transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas por vezes com uma tal virulência que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenharam um papel fecundo na história das ciências.

Nessa perspectiva, alio-me a Derrida (2001a, p. 26) quando trata do futuro e o relaciona com o futuro da psicanálise e da ciência e assim ressalta que, na “tecnociência, a ciência só pode consistir, em seu próprio movimento, em uma transformação de técnica de arquivamento, de impressão, de inscrição, de reprodução, de formalização, de codificação e de tradução de marcas”.

Entendo que Derrida manifesta a ideia de que a tecnologia e a ciência desenvolvem-se juntas e muitas vezes misturadas. Esse processo gera transformações, pois ambas se afetam e acontece uma mutação que pode ser denominada como *tecnociência*. Um exemplo de *tecnociência* é a produção dos alimentos transgênicos, que causa polêmica na sociedade, pois existem pessoas que a aceitam por trazer benefícios para o mercado agrícola e pensam que pode auxiliar para as questões do aumento da população e para diminuição da fome mundial. Outros que a rejeitam ao considerar que os alimentos transgênicos afetam o meio ambiente e a saúde humana.

Além dessas questões, tal discussão envolve uma relação de poder, pois um país ou um setor da sociedade que é mais avançado em *tecnociência* detém o poder, uma vez que desperta curiosidade, admiração, porém há por parte de outros a desconfiança, que gera uma resistência, em âmbito social.

Ao relacionar tais ideias com a pesquisa, entendo que as tecnologias educacionais evoluem a todo momento, de acordo com as necessidades da sociedade, porém os professores rejeitam-nas no contexto educacional, por não conhecer o seu potencial pedagógico, o que dificulta a aceitação de formações continuadas. Tal situação foi vivenciada quando aconteciam os encontros presenciais, e a equipe de professores formadores exploravam o ambiente *Moodle* com os cursistas. Havia um misto de curiosidade e resistência que culmina

numa relação de poder.

Ressalto que, quando exponho sobre relação de poder, corroboro as ideias de Foucault (1979, p. 136):

[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Trago essas questões para a minha realidade de formação continuada na modalidade a distância com uso de um ambiente virtual de aprendizagem em que houve uma resistência dos professores da SEMED, pois, ao divulgar-lhes o referido curso, foram nítidas as revelações de valorização da tecnologia para o desenvolvimento das práticas na função de formadores, mas, paralelamente, percebi, na hora da inscrição do curso, o medo, a insegurança e a falta de credibilidade na proposta. A falta de credibilidade deu-se pelo fato de a equipe da DITEC apresentar uma proposta de leitura e debate de teorias no curso, mas eles focarem na prática, ou seja, queriam somente aprender a utilizar o ambiente *Moodle*, a fim de elaborar cursos de formação.

Em tal situação, que gera medo, insegurança e o descrédito, lanço-me ao recurso da metáfora para afirmar que, nessa situação, a memória funciona como um dispositivo que traz à tona a pulsão de morte (Derrida, 2001a), que destrói a curiosidade. Porém, como meu discurso está voltado para a formação continuada de professores, a curiosidade é essencial para inovação da prática pedagógica, pois segundo Freire (2007, p. 85), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada [...]. O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos*”, o que acarreta participação na elaboração do conhecimento.

Com o propósito de despertar a curiosidade dos professores cursistas e atender à expectativa que eles tinham em relação ao curso, a equipe da DITEC organizou e planejou para cada encontro a apresentação de um recurso do AVA que possibilitava interação, construção coletiva, colaborativa e multimodal, a fim de chamar a atenção e motivá-los para os encontros presenciais.

A ânsia dos professores era muito grande em relação à exploração de tais recursos. Pude observar isso e anotei nos relatos durante os intervalos dos encontros presenciais. Os

professores cursistas comentavam que queriam aprender a utilizar o *Moodle* e reclamavam das leituras propostas, mesmo sendo selecionadas em conjunto com eles. Eu e meus colegas tentávamos argumentar sobre a importância das leituras, pois iriam contribuir para a construção dos cursos, uma vez que a modalidade a distância possui características diferentes das formações presenciais e são desejáveis estudos para compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem no AVA. No entanto, em relação ao assunto em questão, Lévy (1999, p. 173), argumenta que:

[...] não é tanto a passagem do "presencial" à "distância", nem do escrito e do oral tradicionais à "multimídia". É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.

Implantar uma nova modalidade de educação não é difícil, como afirma Lévy, mas fazer com que as pessoas envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem aproximem-se, compreendam e integrem-se nesse espaço, onde o saber é de todos, a produção e a interação para troca de saberes podem acontecer a qualquer momento, sem espaço e tempo definidos, tornando a relação mais complexa e conflitante. Essas características tornam o espaço de aprendizagem mais rico, pois não há polaridades, e o conhecimento pode ser construído de diversas maneiras e com a contribuição de todos os envolvidos.

Dessa forma, nas relações, a subjetividade adquire um caráter singular, sendo suprimido o poder, pois “O projeto da inteligência coletiva supõe o abandono da perspectiva de poder. Ele quer abrir o vazio central, o poço de clareza que permite o jogo com a alteridade, a quimerização e a complexidade labiríntica” (LÉVY, 1998, p. 211-212).

Com relação às ideias propostas, é importante destacar que num curso desenvolvido por meio do AVA, “os sujeitos são protagonistas e a interação impulsiona a aprendizagem em rede”, segundo Monte Mór (2007, p. 32). Dessa forma, os cursistas que estabelecem seus horários de estudo, de postagem de atividade, de interação, mesmo que haja uma data estabelecida na plataforma de aprendizagem. As situações são negociadas, uma vez que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem beneficiar-se da facilidade da comunicação ofertada pela internet, de forma síncrona e assíncrona.

Na continuidade, reflito sobre o meu papel de etnográfica e como o meu

comportamento interferiu na condução da pesquisa e do seu registro.

1.4 NATUREZA ETNOGRÁFICA: CONDIÇÕES PARA A PESQUISA E A ESCRITA

Nesse momento, volto-me para a escrita do outro, na posição de pesquisadora que se apropria da perspectiva etnográfica para realização deste estudo. A etnografia significa, na sua origem, descrição cultural. É desenvolvida pelos antropólogos e migrou para a educação, sofrendo adaptações, por isso a denominação “natureza etnográfica”. Confirmo essa natureza para esta pesquisa, pois conforme Wielewicki (2001, p. 32) ela

[...] reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento. Em outras palavras, é discurso, verdadeiro em um contexto, mas que não deixa de ser uma versão construída do outro mesclada com a visão de si mesmo.

Dessa forma, no papel de etnógrafa, entro no ambiente virtual de aprendizagem, onde se encontram os meus arquivos intactos e, por mais que os vejo, toco-os, sinto-os não posso explorá-los completamente. Estão lá depositados no AVA, são registros de uma vivência contextualizada, numa formação continuada de professores. Conforme Geertz, (2008, p.7),

[...] a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas [...], e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Infiro que as condições sociais e temporais que podem causar mudanças na produção de significação, pois o valor de uma produção no tempo passado tem outro valor no presente e uma leitura feita num contexto social que envolve valores diferentes, também sofre mutação de um contexto para o outro, o que reafirma a compreensão de pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Além dessas questões, os registros contextualizados também são atravessados pelos avanços tecnológicos da sociedade que interferem diretamente na construção de sentido dos cursistas. Tais avanços contribuem para a disseminação de políticas educacionais do uso das TIC, em âmbito educacional. Aqui faço analogia com o pensamento de Mignolo (2003, p. 264) quando este trata das sensibilidades locais e pondera que [...] “a política de local nos mostra que não há macroteoria universal para todas as coisas imagináveis relacionadas com ela”.

Em conformidade com as ideias de Mignolo (2003), no papel de etnógrafa, a minha sensibilidade conduziu-me para uma discussão teórica voltada para as políticas locais. Isso não impediu que eu me apropriasse da teoria global para pensar no local, a partir do meu lócus. Dessa forma eles mesclam-se, local e global. Assim, reflito, novamente, sobre o que diz Mignolo (2003, p. 262):

[...] a ênfase nos *loci* de enunciação e no local das teorias constantemente revela que o fundamento das teorias não é um sujeito universal situado numa história local do Ocidente, mas que a produção teórica e a autodefinição das teorias localiza-se em línguas específicas e históricas locais. É o local (isto é, as histórias locais) que exige a reflexão, não o fundamento universal da mente humana traduzida com um conceito local de razão transformado em um dos conceitos cruciais do imaginário do mundo colonial/moderno.

As ideias de Mignolo podem ser estendidas também para a prática do professor, quando nas formações continuadas são trabalhadas questões que emergem da comunidade escolar para que haja a comunicação com as políticas globais, num processo de retroalimentação. Só assim pode acontecer a reflexão e a transformação de práticas que são fundamentadas numa visão eurocêntrica, hegemônica, colonizadoras. Digo isso, porque, ao acessar a minha memória de professora formadora, enxergo situações em que fui colonizadora, uma vez que contaminada pelo “imaginário dominante” (Mignolo, 2003, p. 92) acreditava que uma teoria, tal qual estava posta, poderia servir para as muitas realidades de professores, de escolas, de alunos, de comunidades escolares.

Hoje, com a minha experiência e leituras, sei que isso não é tão simples assim. Essa transferência, migração, deslocamento de ideias exigem uma discussão de políticas e sensibilidades dos lugares geo-históricos (MIGNOLO, 2003).

Talvez o fato de eu ter confundido vivência e experiência tenha contribuído para uma

precipitação de conclusões acerca das formações dos professores. É o conhecimento de mundo, a sabedoria que ainda não tinha adquirido, e continuo a adquirir que representam o estado de incompletude que faz parte das pessoas, de forma consciente e inconsciente. Nesse estado de incompletude, o novo sempre aparece em nossas vidas. E é assim: com medo, receio, resistência e desconfiança que muitos cursistas/professores reagiram ao ter contato com o curso *Tutoria Online*, pois as teorias de letramentos e o ambiente virtual *Moodle* eram novos para a maioria dos professores cursistas. Nessa perspectiva, ressalto que as práticas de letramentos heterogêneos e múltiplos podem contribuir para a aquisição de novos significados na formação de alunos preparados para o novo, o desconhecido, o incerto e o imprevisível (ZACCHI, 2014).

Entretanto, ao considerar neste trabalho uma perspectiva teórica dos letramentos críticos, me vejo na obrigação de lançar outro ponto de vista para refletir sobre a contribuição do “novo”. Assim, cito Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2007, p. 35) quando destaca que:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Sob esse prisma, o autor manifesta a ideia de que o “novo” e o “velho” nem sempre possuem valores opostos e produzem desejos antagônicos, no sentido que somente se aceita um em detrimento do outro.

Ressalto que o sentido de tempo não vem isolado de seu contexto social, cultural e espacial, pois a sobrevivência e capacidade de algo enraizar e de se conciliar com o externo é o que pode preservá-lo como novo. Isso pode acontecer ao se valer de uma opção descolonial que “significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...] já que nossos [...] cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Em favor dessas discussões é que me empenhei, como pesquisadora e professora formadora, para o uso constante de uma postura teórica descolonial, visando à desconstrução de conceitos e pré-conceitos homogêneos. Dessa forma, o reconhecimento da pluralidade de significados que emergiram da interação entre pessoas e grupos com diferentes culturas ou diferentes posições geo-históricas dentro do curso de formação *Tutoria Online* conduziram-me a um pensamento liminar que abre espaço para a constatação da diferença colonial que

pode propiciar o acesso às línguas, culturas, significados, histórias antes marginalizadas (MIGNOLO, 2003).

Isso evidenciou-se no curso *Tutoria Online*, nos momentos em que me deparei, junto com os meus colegas da equipe da DITEC, com a diversidade de temas a serem tratados nas produções multimodais, nas sugestões de leituras dos cursistas, na produção coletiva na *WikiSemed*, entre outros, os quais exigiam da nossa equipe de formadores mais estudo e flexibilidade para abarcar as pluralidades de significados que emergiam dessas situações, uma vez que era mais fácil excluir, desconsiderar e negar em prol da razão colonial.

Nesse contexto, emerge a polifonia que abre um leque de possibilidades para a construção de sentido com reflexos nas pessoas, sem que nenhuma precise eliminar a outra para se afirmar. Tal situação [...] “exige uma hermenêutica pluritópica¹⁰, pois, no conflito, nas fendas e fissuras, onde se origina o conflito, é inaceitável uma descrição unilateral” (MIGNOLO, 2003, p. 41-42).

A minha construção e desenvolvimento como pesquisadora é latente neste capítulo. O contexto e a elaboração do curso *Tutoria Online*, a leitura que busquei realizar, mediante o comportamento e o posicionamento dos cursistas e dos professores formadores, na perspectiva dos letramentos críticos, conforme teorias já citadas, compõem esta primeira etapa da escrita, a fim de conduzir o leitor às análises dos discursos dos cursistas produzidos nos fóruns e nos textos multimodais que se encontram no próximo capítulo.

Iniciei minha escrita com a abertura do arquivo maior - a formação continuada *Tutoria Online*. É um arquivo maior, porque é semelhante à ata citada por Derrida (2001a, p. 28), sendo [...] “ao mesmo tempo, conteúdo do que há de ser arquivado e o arquivo propriamente, o arquivável e o arquivante do arquivo: o impresso e o imprimente da impressão.” Tais características são semelhantes à formação continuada *Tutoria Online* ao pensar que concomitantemente é um projeto, é a efetivação, são os registros no ambiente virtual e os rastros dos participantes. Alguns participantes realizaram projeto de formação e colocaram em prática o que foi discutido no curso, contextualizando e adequando a realidade daquele momento. Assim, entendo que a formação *Tutoria Online* foi produzida em um determinado contexto histórico por um grupo de professores formadores constituídos por uma pluralidade de sentimentos, identidades, culturas que poderia ou pode ter outro significado se essa formação for revisitada em outro local e tempo.

Tomo a liberdade de adentrar os espaços específicos, os quais já havia definido na

10 Representação de várias vozes que, segundo Mignolo (2003), se caracteriza como lócus de enunciação plural e dialógico.

proposta deste trabalho, assim, na sequência, faço a abertura dos arquivos que se encontram nos fóruns e nas produções multimodais com o objetivo compreender a construção de sentido dos professores de diferentes disciplinas, em relação aos conteúdos discutidos (concepção de letramentos, *Web 2.0*, mediação pedagógica, produção multimodal etc.), no processo de formação continuada que envolvem as postagens dos fóruns e as produções multimodais.

CAPÍTULO II

2. EXPLORANDO OS ARQUIVOS: PRODUÇÃO MULTIMODAL E INTERAÇÕES NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO

“[...] a questão do arquivo não é uma questão do passado. Não se trata de um conceito do qual disporíamos ou não disporíamos já sobre o tema do passado, um conceito arquivável de arquivo. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa, de uma responsabilidade para amanhã”.
(Derrida. *Mal de arquivo*, p. 50)

A multiplicidade de linguagens presentes em textos veiculados na sociedade desencadeia a ampliação da noção de texto, tendo em vista que a linearidade e a linguagem escrita perdem a hegemonia, e com isso surge a necessidade de mudanças na forma de ler e de produzir textualmente.

Nesse sentido, este capítulo trata das produções multimodais e das interações nos fóruns, realizadas pelos professores cursistas da educação básica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, no curso de formação continuada *Tutoria Online*.

Em relação às produções multimodais, considero para este estudo a concepção de Kress e Van Leeuwen (2001), em que a multimodalidade é uma área de estudos que busca explorar os meios de significação emergentes, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Para Kress (2010) os modos são recursos semióticos que produzem significados a partir do contexto social e cultural, assim são exemplos de modos usados na representação e na comunicação, imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3 D.

As atividades dos módulos do curso foram voltadas para o uso da plataforma *Moodle*, a fim de proporcionar a aprendizagem em rede com produções multimodais e interatividade nos fóruns de forma coletiva e colaborativa. Para tanto, eram proporcionados momentos de interação e produção que envolvessem a multiplicidade de linguagens para valorizar outros tipos de linguagem, uma vez que a restrição poderia prejudicar a performance do professor cursista, visto que a equipe de formadores tinha intenção de provocar mudanças, conforme destaca Monte Mór (2007, p. 43):

[...] devem ser desenvolvidas novas construções interpretativas para a linguagem, na qual a imagem ganha destaque na comunicação, que as interações da mente em rede devem ser promovidas pela educação escolar e universitária, contribuindo para a epistemologia de performance esperada dos participantes de uma sociedade em rede, constatação que, então, conduz à revisão e mudanças na educação no que concerne aos letramentos.

Como fiz parte da equipe de formadores, atuei como pesquisadora participante e pude observar e anotar todo o processo de construção do curso, como os documentos e textos que nortearam a condução da equipe. Também tive acesso ao ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, no qual verifiquei as atividades que envolveram a produção multimodal de aproximadamente 50 cursistas, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto e [...] entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. (BOGDAN BIKLEN, 1994, p.48).

2.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO MULTIMODAL COM BASE NA CONCEPÇÃO DE “NOVOS” E MULTILETRAMENTOS

Diante do contexto, selecionei duas produções multimodais para a análise, pois meu objetivo não é quantificar, mas sim destacar aspectos que conduzam às discussões teóricas acerca das produções multimodais, a fim de contribuir para o reconhecimento da importância da pluralidade linguística e cultural das multimodalidades emergentes que levem a transformações das práticas pedagógicas dos professores. “Há a tentativa de analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Dessa forma, segue a análise das produções multimodais entrelaçada às seguintes teorias: linguagem (BAKHITN, 2006; 2011); multiletramentos, (ROJO, 2012; 2013), novos letramentos e letramentos críticos (ZACHI, 2014), (MONTE MÓR, 2007-2014) e (MENEZES DE SOUZA, 2011), questões de ética na pesquisa (TAKAKI, 2012; 2014), formação e prática de professores (JORDÃO, 2011; 2013), multimodalidade (KRESS, 2001), numa tentativa de contemplar e ser coerente com os aspectos que envolvem a produção multimodal, uma vez que tanto professores quanto pesquisadores, e aí incluo-me no grupo, na

maioria das vezes, fragmentam, homogeneízam e “linearizam” contextos, conteúdos e produções que só existem no seu conjunto e complexidade.

Tal atitude, normalmente, tem como objetivo expor conteúdos de forma mais didática, porém podem simplificar os processos de construção de sentido, sendo que na realidade as ações deveriam levar à expansão de significados, pois há uma multiplicidade de modos de comunicação presente simultaneamente na produção discursiva em espaços de aprendizagem. O ideal seria que o “multi” e o “trans” fossem contemplados nos processos educacionais e de pesquisas para que a expansão acontecesse, porém essas situações ainda acontecem de forma tímida.

Isso está explícito no texto *Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeira* de Vanderlei José Zacchi. Nele, o autor Zacchi (2014) relaciona os avanços das políticas de educação, na introdução do seu texto, e faz um paralelo com a educação brasileira. Na sua visão, fica evidente que a educação não acompanha as mudanças da sociedade atual. Dessa forma, enfatiza, principalmente em relação à Língua Inglesa, o fato de ainda serem privilegiadas as abordagens com conhecimentos estáticos e preconcebidos.

Segundo Zanchi (2014), o que deve ser considerado no ensino de língua estrangeira deve ir muito além da estrutura gramatical, como preconiza os documentos oficiais do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para o autor, ambivalência, constante transformação e incertezas fazem parte do novo cenário que se estabelece a partir da globalização, da inserção das novas tecnologias de comunicação e das manifestações culturais transnacionais.

A partir desse contexto, Zacchi (2014) leva-nos a refletir sobre a contribuição dos novos letramentos para a preparação de alunos e professores de língua inglesa, devido ao fato de que teoria considera as práticas contextualizadas que levam ao conhecimento e às relações socioculturais. No seu ponto de vista, os novos letramentos são tangíveis à definição de letramentos de Lankshear and Knobel (2011, p. 33): “modos socialmente reconhecidos pelos quais as pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos codificados [transportáveis]. Assim, Zacchi (2014) ressalta que a ideia de letramento é muito mais ampla, indo além de ler, compreender e escrever. Define-o como prática social e cultural de construção de sentidos.

Zacchi (2014) defende a ideia de que o letramento crítico entende o conhecimento como uma construção, e o sentido de texto é múltiplo, pois estão relacionados ao contexto em que são veiculados e interpretados. Complementa com o pensamento de Menezes de Souza

(2011a, p. 132) “ler criticamente significa levar em consideração o contexto do autor ao produzir determinado texto, como também dos nossos próprios contextos de percepção desse texto lido”.

Zacchi (2014) redimensiona a noção de texto ao considerar a teoria do letramento crítico, o visual, o sonoro e o digital, pois são formas de expressões que geram um texto também. Com isso, amplia-se o leque de novos tipos de letramentos e expande para a multimodalidade que, para ele, tem uma disposição diferente na tela, envolvendo sons, cores, formas, entre outros, porém é evidente durante a pesquisa que os professores insistem em propostas parecidas aos tradicionais jogos didáticos e atividades de sala de aula de preencher lacunas, soletrar, relacionar colunas.

Outra observação importante feita por Zacchi (2014), durante a sua pesquisa, é que os participantes de sua pesquisa, os professores, levam para os ambientes virtuais as mesmas práticas e estratégias que usam com o texto impresso. Dessa forma, Zacchi (2014) enfatiza que os professores utilizam-se de atividades que desenvolvem a parte estrutural da língua e deixa de lado a exploração dos elementos multimodais. Assim acredita que precisa formar professores que sejam capazes de lidar com o incerto, ambíguo e desconhecido.

No que se refere ao cosmopolitismo, transculturalismo e transnacionalismo, Zacchi (2014) recorre à OCEM para ressaltar sobre a importância de letramentos heterogêneos e múltiplos na formação de alunos preparados para o novo, o desconhecido, o incerto e o imprevisível. Em práticas que considerem esses aspectos, os alunos podem construir novos significados.

Zacchi (2014) chama a atenção para o fato de que os professores que participaram da pesquisa não eram simplesmente informantes, mas sim colaboradores e decisivos para o processo da pesquisa. As práticas de ensino dos professores, conforme suas concepções, evidenciam que a maioria dos professores trabalha no molde tradicional e utiliza os elementos visuais para serem coadjuvantes dos textos escritos (ZACCHI, 2014).

Zacchi (2014) cita Kumaravedivelu (2006, p. 173): “teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam”. Nesse sentido, infere que os professores devem ser auxiliados para que possam construir sua própria teoria da prática. E, assim, defende que é dever dos professores educar-se também sobre o mundo e a cultura dos adolescentes. Para isso, não se pode fechar-se à influência da mídia.

O cosmopolitismo para Zacchi (2014) relaciona-se à concepção de Rizvi (2009), em que deve auxiliar o estudante a lidar com a sua posição no mundo e em função das redes sociais, instituições políticas e relações sociais potencialmente conectadas mundialmente. Por

isso, o professor do mundo atual deve estar preparado para lidar com o outro nas mais diversas circunstâncias.

A proposta dos letramentos transnacionais (BRYDON, 2011, p. 77), citada por Zacchi (2014), tem como objetivo, no seu desenvolvimento, examinar, em seus múltiplos contextos, as estruturas atuais de poder e conhecimento tanto de sistemas educacionais quanto de práticas linguísticas e identitárias. E, assim, Zacchi (2014) conclui seu pensamento, afirmando que a relação entre o local e o global, na visão da teoria dos novos letramentos, requer uma contextualização, envolvendo os atores, a situação, o tema e os espaços em que se desencadeia o ensino-aprendizagem. Tal pensamento vai ao encontro das ideias de Morin (2007, p. 64):

O desafio da complexidade se intensifica no mundo contemporâneo já que nos encontramos numa época de mundialização que prefiro chamar de era planetária [...] Os problemas mundiais agem os processos locais que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais. Responder a este desafio contextualizando em escala mundial, quer dizer, globalizando-o, tornou algo absolutamente essencial, apesar de sua extrema dificuldade.

Nesse raciocínio, Zacchi (2014, p. 157) evidencia que “conceber a formação de professores de língua estrangeira a partir dos novos letramentos implica, portanto, a preparação de profissionais para contextos de ensino múltiplos e incertos”. Corroboro com Zacchi (2014) e amplio tais ideias para a formação de professores das diferentes áreas de conhecimento, pois o contexto múltiplo e incerto está para todos. Nesse sentido,

É preciso, igualmente, pensar na incerteza, pois ninguém pode prever o que ocorrerá amanhã ou depois de amanhã. Além disso, perdemos a promessa de um progresso infalivelmente previsível pelas leis da história ou pelo desenvolvimento inelutável da ciência e da razão. Tragicamente, encontramos-nos numa situação na qual nos conscientizamos acerca das necessidades de religação e solidariedade e da necessidade de trabalhar na incerteza. (MORIN, 2007, p. 64).

É com esse olhar que procurei realizar as leituras das produções multimodais dos professores do curso *Tutoria Online*, visando a ressaltar o múltiplo na sua complexidade e prevendo o incerto. Assim, a complexidade está presente e a visão parcial é factível.

2.2 OS ARQUIVOS DAS PRODUÇÕES MULTIMODAIS

A proposta da produção multimodal perpassou todos os módulos, porém, no último módulo, os cursistas deveriam elaborar no Google Sites um artigo no formato multimodal, contemplando as teorias abordadas durante o estudo. Assim, a equipe propôs as seguintes orientações do Módulo 6: “Após a leitura das páginas 44, 45 e 59 a 86 do livro *Como elaborar um projeto de pesquisa*, Autor: Antônio Carlos Gil. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002, realize uma pesquisa bibliográfica e produza um artigo multimodal no Google Sites, a partir do tema da proposta do curso, referente ao módulo 5”. No módulo 5, os cursistas deveriam elaborar um curso no *Moodle*, de acordo com a sua área de atuação na SEMED, com a finalidade de aplicarem aos demais professores da REME. Diante disso, trago a produção multimodal para a discussão desta pesquisa.

Figura 8 - Produção da profa. cursista 4.

The screenshot shows a web browser window displaying a Google Sites page. The page title is "A escola contemporânea: letramentos e multimodalidade". On the left, there is a navigation menu with the following items: "Página da Francisca", "A escola contemporânea: letramentos e multimodalidade", "Texto Multimodal", "Artigo multimodal", and "Sitemap". The main content area features a YouTube video player with the title "Aprendizagem, autoria e multimodalidade no ...". Below the video, there is a text block with the heading "“A escola contemporânea: letramento e multimodalidade”" and a paragraph of text. The text discusses the evolution of literacy and the role of digital technologies in education. A list of bullet points follows, defining literacy and oral language. At the bottom of the text block, there is a "Translate" button and a watermark "fotosdahora.com.br".

Página da Francisca

A escola contemporânea: letramentos e multimodalidade

Video do YouTube

Aprendizagem, autoria e multimodalidade no ...

“A escola contemporânea: letramento e multimodalidade”

Quando Magda Soares diferencia a cultura do papel e a cultura da tela e sugere a pluralização do termo letramento, estamos diante de uma nova discussão mas não diante de um novo movimento, pois ao longo de toda a história da humanidade, esta dinâmica aconteceu contumazmente. O letramento como consequência social da introdução da escrita na sociedade, passa por transformações de conceito periodicamente, pois a sociedade está continuamente em transformação. Angela Paiva Dionizio e Marcuschi complementam esta ideia divinamente ao abordarem um aspecto da multimodalidade discursiva (fala e escrita), como formas diferentes de construir a informação. Apesar de falarmos muito, damos mais importância à escrita. Quando falamos de texto multimodal, é preciso pelo menos, duas formas: aqui, trata-se da fala e da escrita. Quando nos referimos à cibercultura, as tecnologias digitais de leitura e escrita amplia-se muito. Algumas definições são esclarecidas:

- A escrita é uma representação da LÍNGUA e não da fala.
- A fala é uma representação da LÍNGUA e não da escrita.
- As manifestações simbólicas são apenas formas de produzir sentido, e o sentido se forma nas práticas sociais.
- Tanto a fala quanto a escrita devem estar contextualizadas, porém na fala há um envolvimento situacional que na escrita não acontece.
- É preciso diferenciar oralidade de oralização e a escola precisa ficar atenta para caracterizar oralidade e escrita como coisas que muitas vezes se imbricam e muitas vezes se dicotomizam.
- É preciso ter clareza de que, alguns gêneros deve se ensinar como se usa, outros como se produz.

Quando Davy... De... uma... dos... e... de... transform...

Translate

fotosdahora.com.br

Disponível em: <<https://sites.google.com/site/franciscaferreiravenancio/aescola-contemporanea-letramentos-e-multimodalidade>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Um aspecto presente na Figura 8, produção da **profa. cursista 4**, é a predominância da linguagem escrita e a preocupação com a linearidade. O vídeo está presente para complementar o desenvolvimento da parte escrita que se apresenta posteriormente. No lado esquerdo do site, onde se encontra o menu, há uma sequência linear de links, referentes às partes do texto. Percebi a preocupação da cursista em sistematizar e conseqüentemente conduzir a uma leitura óbvia sequencial. Dessa forma, quem acessa o site não consegue proporcionar uma exploração de conteúdo com mais autonomia e de forma mais ampla. Tal argumento fez-me revisitar as ideias de Bakhtin (2006) em relação à linguagem. Para o autor, ela é dialógica e dinâmica de abordagem social, por isso, descarta qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, preserva os ecos de pronúncias já expressas.

Por isso, por mais que se organize um texto, principalmente os que são compostos de uma multiplicidade de linguagem, com objetivo de direcionar a leitura e a interpretação do sujeito, os efeitos de sentidos acontecem, a partir da relação entre eles. Segundo Bakhtin (2006), o sujeito é constituído histórico e socialmente, de forma dinâmica, ou seja, o sujeito e os sentidos constroem-se nas interações verbais, por meio da relação com o outro, conforme determinados contextos.

Outra questão a ressaltar é que a mente das pessoas funciona em rede e não de forma linear (MONTE MÓR, 2007). Os dispositivos são acessados, conforme necessidade, desejo e estímulo desencadeados. Faço aqui uma analogia aos hipertextos e à multimodalidade, pois a memória é composta de muitos textos, de diferentes épocas e formatos que podem ser acessados, conforme nosso clique e “ir se conectando por caminhos a serem criados pelos interesses do leitor” (SANTAELLA, 2007, p. 27).

Diante do contexto, acredito na necessidade de discutir em âmbito pedagógico o conceito e multiletramentos que:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Retomando a produção da **profa. cursista 4**, vejo a necessidade de ressaltar que na sua produção, devem ser considerados os aspectos que traduzem as culturas que a envolve, como a classe social, o contexto histórico, a etnia dos alunos e do professor; as tecnologias e o

mobiliário da sala de aula, que estão representados na imagem, bem como o seu conjunto de linguagem que constituíram a sua produção multimodal, pois, para Kress (2001), a multimodalidade está presente nos objetos que integram o cotidiano das pessoas.

Em conformidade com tais ideias, assumi a posição de pesquisadora, apropriando-me do contexto, e após as leituras das teorias dos “novos” e multiletramentos, pude compreender que:

[...] o sentido que o Outro tem a nos dizer, já representa uma possibilidade de se trabalhar, por meio de pesquisas, com processos tradutórios transculturais. Ainda, compreender como essa suscetibilidade posiciona o pesquisador numa comunidade heterogênea e dinâmica de aprendizagem. Isso significa habitar um espaço criado para ouvir o Outro contingencialmente. Participar do Outro representa uma relação potencialmente ética com outras formas de atuação. A questão que intriga é a abordagem pela abertura do diálogo que pressupõe as contingências inerentes ao processo de ouvir, e que elas não se coadunam com uma simples versão ou estilo de diálogo (TAKAKI, 2012b, p. 102).

Por ser tratar de uma tradução, existe a possibilidade de erro e de especificidades dos momentos, que são inerentes às situações criadas e/ou vivenciadas durante o processo de pesquisa. Essas questões aproximam-se e conversam com a redefinição de letramento crítico, pois, ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que os seus valores, suas ideias têm origem na coletividade sócio-histórica da qual faz parte. Nessa concepção, o letramento crítico é algo mais amplo e complexo, pois envolve a percepção do leitor e do autor. Eles estão inseridos no mundo e fazem parte do processo de construção histórica. Imersos num tempo e espaço, o que interfere na construção de conhecimento (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Menezes de Souza (2011a) defende a ideia de que as culturas e os povos diferentes que estão próximos ou juntos e, muitas vezes, em situação de conflito é porque ainda não possuem um olhar crítico para essa situação, que envolve os elementos contrários de um conflito. O letramento crítico tem o potencial de preparar os aprendizes para esses confrontos iminentes na sociedade.

Retomando a produção dos cursistas, naveguei no ambiente virtual *Moodle* e observei que, na proposta multimodal do módulo 5, os cursistas ousaram mais, inseriram imagens, cores, abusaram dos hiperlinks, exploraram vários recursos do ambiente virtual como wiki, fórum, tarefa, diário de bordo etc. Já no TCC, os cursistas enrijeceram, talvez por

ser uma proposta mais formal em que dependia do desempenho para aprovação no curso.

Nessa situação, evidenciou-se a relação de poder e [...] “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 136).

Na sequência, trago mais uma produção multimodal para a discussão em torno dos aspectos que envolvem a sua elaboração, ressaltando a construção de sentido.

Figura 9 - produção da profa. cursista 5.

The screenshot shows a web browser window displaying a website. The browser's address bar shows the URL: <https://sites.google.com/site/suelilealdiversidade/home/diversidade---de-berenice-adams>. The website title is "Diversidade - de Berenice Adams".

The page content is organized into three columns:

- Left Column (Navigation/Menu):**
 - Apresentação
 - Diversidade - de Berenice Adams
 - A escola contemporânea: letramentos e multimodalidade
 - "A aprendizagem colaborativa e o uso das mídias digitais: um paradigma emergente na educação"
 - Sitemap
- Middle Column (Poem):**

"Diversidade"

Respeitar as diferenças
De raças, culturas e crenças
Traz a paz e união
E amor no coração
A diversidade é divertida
E muito colorida
Se todos fossem iguais
Nada seria diferente
E de repente
Tudo perderia a sua graça
Diversidade é variedade
Diferença é distinção

E somos todos irmãos
A diversidade é divertida
Ninguém é melhor ou pior
Todos têm o seu valor
Criança, adulto, idoso
Homem ou mulher
Negro, branco ou amarelo
Essa é a variedade
Que compõem a humanidade
Diversidade é variedade
Diferença é distinção
Eu sou diferente de você
Somos todos irmãos
Respeitar as diferenças
De raças, culturas e crenças
Traz a paz e união
E amor no coração"
- Right Column (Text):**

A escolha deste poema é devido à sua identificação comigo. Sou apaixonada pela diversidade; acredito que o mundo seria muito sem graça se todos fossem iguais. A autora brinca com as palavras de uma forma tão verdadeira que me tocou. Já conheci um pouco de nossa cultura, viajando pelo Brasil a fora, do Sul e Sudeste ao Centro Oeste. É tão rico este aprendizado que não trocaria por nada.

Nos meus 18 anos atuando na Educação Especial, aprendi a respeitar as diferenças. Não só de cultura, raça e religião, mas as diferenças dentro das nossas capacidades/deficiências.

In the center of the page, there is an illustration of a tree where the trunk is a large hand and the branches are composed of many smaller, colorful hands. Below the illustration, there is a small caption: "Imagem retirada de 'Mãos Isoladas Da árvore Da Diversidade' Fotos De Stock, Imagens E Vector Ilustrações."

Disponível em: <<https://sites.google.com/site/suelilealdiversidade/home/diversidade---de-berenice-adams>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

A produção da **profa. cursista 5** extrapolou os modelos da primeira produção, tendo em vista que a cursista inseriu um poema, imagem, hiperlinks e uma parte com os dados científicos. Não aparece neste print do site, mas ela também inseriu vídeo. Percebe-se também que a **profa. cursista 5** não se prendeu à linearidade e postou um texto à direita, outro à esquerda e uma imagem no meio. Nessa perspectiva, é importante destacar que, na prática docente, o professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando

sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo (JORDÃO, 2013, p. 76).

No entanto, num processo de ensino-aprendizagem, o que foge ao padrão escolarizado é desconsiderado, pois não está previsto na prática didática. Existe pouca flexibilização, pois os professores normalmente acreditam mais na aula em que há o cumprimento na íntegra do planejamento, porém há situações que saem fora do contexto planejado e, nesse momento, o letramento crítico é essencial, pois segundo Jordão (2013, p. 80), “no letramento crítico os saberes só são considerados inferiores ou superiores por um processo de atribuição de valor socialmente construído” [...].

Nessa perspectiva, dentro do ambiente escolar existem situações em que os grupos valorizam as linguagens, os fatos e ações; e os docentes desconsideram, pois seguem os parâmetros da instituição escola, que tem poder na sociedade e ainda é valorizada, por isso seus saberes são considerados superiores em relação aos saberes dos grupos marginalizados de alunos. Contudo há situações em que os marginalizados transgridem e conseguem um alcance nacional, e assim conquistam *status* na sociedade, por meio de um valor construído socialmente e tornam-se superiores.

Tais argumentos levam a destacar os multiletramentos, pois eles:

Caracterizam-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Na esteira de tais ideias, Rojo (2012) ressalta alguns princípios mencionados pelo Grupo de Nova Londres, que são essenciais para a efetivação da pedagogia do multiletramento: usuário funcional, analista crítico, criador de sentidos e transformador. A intenção da equipe de professores formadores da DITEC, ao lançar o curso para os demais professores da SEMED, visava a esse alcance, pois, ao inserir conteúdos voltados para a construção do site e de exploração dos recursos dos *Moodle*, alcançar-se-ia a competência técnica do usuário; ao selecionar em conjunto, as teorias levaria os cursistas a entender que o

estudo teve uma seleção prévia; ao inserir variados tipos de textos e tecnologias nos módulos, bem como sugerir para que os inserissem nas atividades do curso, conduzi-los-iam ao entendimento de como diferentes tipos de textos e tecnologias operam; e, por último, a proposta do módulo 5 do curso para que produzissem cursos voltados para a área de atuação deles, oportunizaria ao uso do que foi aprendido de novas formas.

A produção da **profa. cursista 5** aproximou-se da pedagogia do multiletramento, principalmente quando a cursista direcionou-se ao seu público-alvo, no primeiro tópico do site, vislumbrando uma prática situada, ao mencionar sobre a diversidade e destacar a importância das várias culturas, religiões e etnias. Percebe-se uma intenção de valorizar a pluralidade cultural e diversidade de linguagem presentes no conceito de multiletramentos.

O reconhecimento da importância das multimodalidades emergentes confere tratamento não hierárquico das várias linguagens e culturas nos tempos digitais. A expectativa é que os cursos de formação continuada promovam discussões sobre a pluralidade linguística e cultural a partir das atividades que envolvam a produção multimodal.

As produções multimodais já levam a pensar nas complexidades relacionadas às múltiplas linguagens e às produções de sentidos em que se prevalece o hibridismo que, segundo Menezes de Souza (2010, p. 301), [...] “é origem e não resultado; ele surge no meio de e caracteriza as complexas e sempre heterogêneas forças sociais e culturais”. O que se apreende desta pesquisa é que a multimodalidade levou os cursistas a agências nos setores da SEMED em que atuam, pois ao realizar atividades no curso, perceberam a riqueza das linguagens e que a combinação atende e motiva os professores para a realização das formações continuadas. Valorizaram a imagem e vídeos, porém ainda predominou a escrita nos trabalhos de conclusão de curso, mesmo com a proposta multimodal.

Acredito que isso se deve à cultura grafocêntrica, que ainda predomina na nossa sociedade, mesmo com a ascendência dos gêneros emergentes em que prevalece a imagem e som. Assim, é essencial trabalhar e discutir as concepções de multiletramentos e multimodalidade, bem como realizar produções textuais contemplando essas teorias para transformação da prática pedagógica dos professores.

Em relação ao contexto das imagens, Mizan (2014) valoriza-o, pois, o significado atribuído às imagens depende do contexto, ou seja, varia de acordo com ele. Um exemplo dado pela autora é que uma fotografia exposta num museu tem significado diferente da exposta em jornal ou em revista. No museu, a fotografia é arte; no noticiário ou revista, uma informação.

Para Mizan (2014), o que interessa é como as imagens afetam as pessoas

socialmente, uma vez que a realidade é mediada pelas expressões visuais e elas têm o poder de modificar valores, interferindo na visão de mundo das pessoas. Dessa forma, entendendo as imagens, podemos entender a realidade social.

Assim, a imagem da árvore exposta na produção da **profa. cursista 5**, retirada de um contexto e inserida no seu site com outra finalidade, pode modificar os valores e interferir na visão de mundo daquela pessoa que teve a oportunidade de ver a imagem nos dois contextos virtuais.

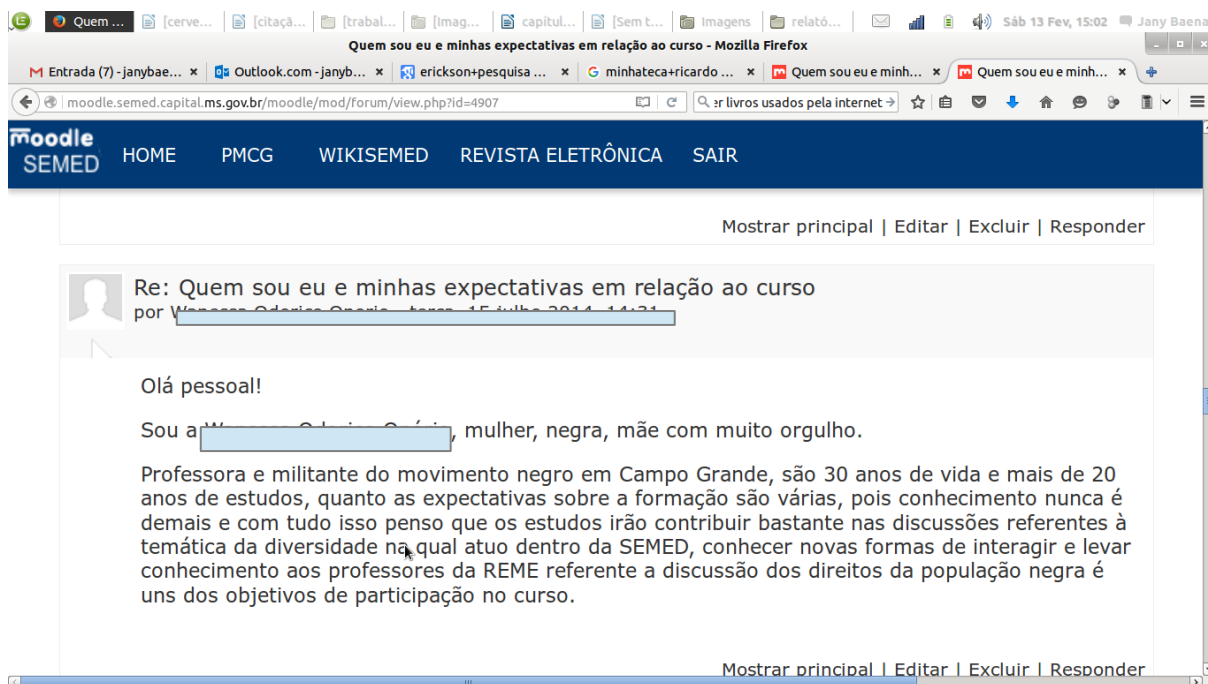
2.3 “ESCRITAS DE SI” NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO: TRAVESSIA DO PRIVADO AO PÚBLICO

No primeiro capítulo, metaforicamente, realizei a travessia do privado ao público ao relatar situações da minha vida que são do meu domicílio. Ao expor tais situações, houve a mudança de instituição, passando para a pública, pois, segundo Derrida (2001a), os arquivos nascem da domiciliação. Neste capítulo, também acontece essa travessia, porém ressalta-se a construção de identidade, que é constituída “ nas travessias e nas negociações que ligam o interno e o externo, o público e o privado, o psíquico e o político [...]” (MENEZES DE SOUZA, 2004).

Portanto, inicio esse tópico afirmando que, neste momento, encontro-me em um espaço público, originado de uma formação destinada a professores da rede pública municipal de ensino. Em tal espaço, abro um arquivo do fórum de apresentação e apresento o enunciado que elucida a proposta do fórum e a publicação de uma cursista, do total de 50, que iniciaram o curso.

A nossa intenção é estabelecer uma intensa interação ao longo do curso. Dessa forma, é importante que você possa apresentar-se e contar um pouco mais sobre sua trajetória pessoal e profissional, bem como seus interesses e expectativas quanto à formação, que ora se inicia. Para tanto, **descreva sobre a sua formação acadêmica, o cargo, a função, a área em que atua.** Participe, socialize e interaja com seus colegas!

Figura 10 – Produção da profa. cursista 6.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/mod/forum/view.php?id=4907>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

Vejo na postagem da **profa. cursista 6** uma escrita de si que expõe ao público um sentimento privado, destacando a sua característica individual para se anunciar como representante das mulheres, negras e mãe, pois deixa expresso que um dos seus objetivos ao fazer o curso é levar “a discussão dos direitos da população negra”. A referida cursista viu-se diante de um espaço virtual, onde a barreira é invisível e resolveu atravessá-la, tendo em vista que o tempo e o espaço a separavam da reação dos demais colegas cursistas e professores formadores, no momento em que acontece a leitura de sua escrita no fórum.

Tal travessia assemelha-se aos imigrantes subsaarianos que optaram por escalar os muros e grades da fronteira entre Marrocos e Espanha em busca dos direitos humanos que não encontram mais em seu país de origem. O que difere a cursista dos imigrantes é que ela atravessou uma barreira impalpável e usou como arma a escrita de si, enquanto que os imigrantes ultrapassam barreiras físicas, usando o próprio corpo para rompê-las, no entanto, aparentemente, o objetivo de ambas as partes é a luta pelos direitos humanos. Nesse sentido, Mignolo (2011, p. 191) ressalta que:

Original:“Human Rights”—as they are conceived in the Universal Declaration of 1948— presupposes that “human” is a universal category accepted by all and that as such the concept of human does justice to everyone. However, the concept of human used in general conversations, by the media, in university seminars and conferences, is a concept that leaves outside of “humanity” a quite large portion of the global population”¹¹.

Vale destacar, nessa discussão, o que Fanon, citado por Bhabha (1998, p. 329), sugere: “não existe apenas um negro, existem negros”. Por esse prisma, a história de um negro não pode prevalecer sobre as outras. Daí a importância do *bios* e do *lócus* na enunciação, pois quando estão bem marcadas no discurso pode contemplar o negro, na pluralidade: “negros”. Isso significa, que quanto mais histórias privadas tornarem-se públicas, mais se evidencia o plural.

Essas histórias estão vinculadas às lembranças imediatas que são construídas pelas experiências do próprio sujeito, complementadas pelos discursos de outros que se comunicam com ele. Nessa perspectiva, Sarlo (2007, p. 90) argumenta que:

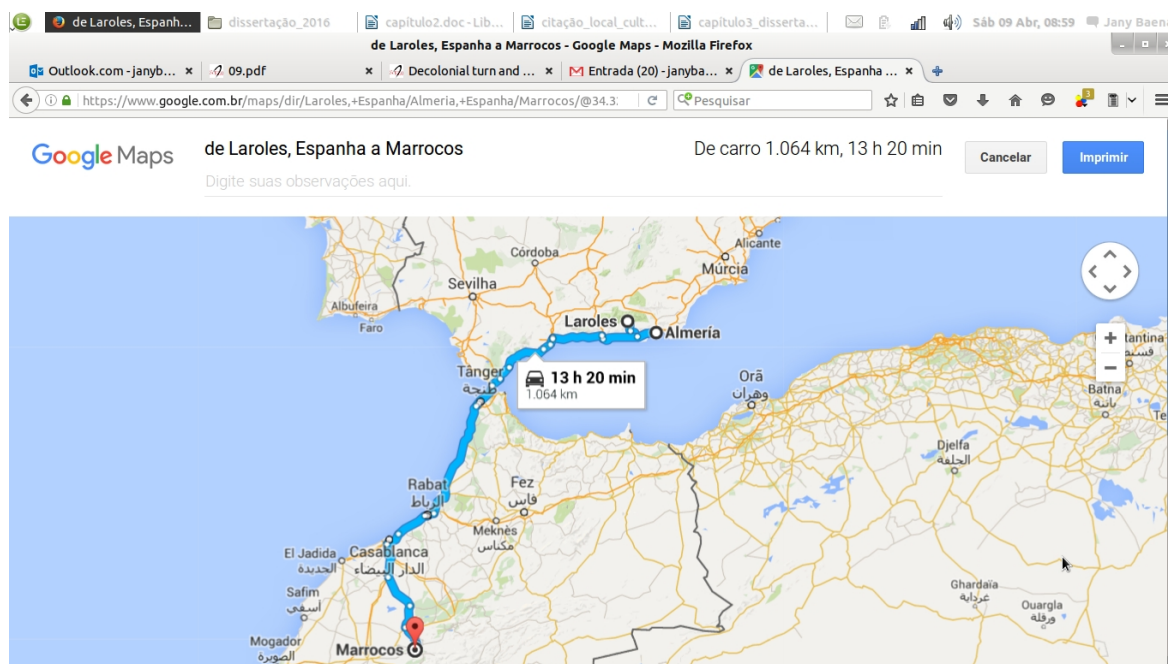
A dupla utilização de "lembrar" torna possível o deslocamento entre lembrar o vivido e "lembrar" narrações ou imagens alheias mais remotas no tempo. É impossível (a não ser num processo de identificação subjetiva inabitual, que ninguém consideraria normal) lembrar em termos de experiência fatos que não foram experimentados pelo sujeito. Esses fatos só são "lembrados" porque fazem parte de um cânone de memória escolar, institucional, política e até familiar (a lembrança em abismo: "lembro que meu pai lembrava", "lembro que na escola ensinavam", "lembro que aquele monumento lembrava").

Isso deixa bem claro, o porquê de alguns acontecimentos aproximarem-se tanto de mim, a ponto de eu selecioná-los para esta escrita. Dessa forma, valho-me das ideias de Sarlo (2007) para acessar uma lembrança em abismo. Recordo que meu pai lembrava-se de sua infância em Laroles, província, localizada ao sul da Espanha. Ele contava que meu avô participou da guerra civil espanhola entre 1936 e 1939 e, ao final do conflito, foi perseguido pelos militares. Dessa forma, optou por sair do país junto com a família e conseguiu chegar ao

¹¹ “Direitos Humanos” - como são concebidos na Declaração Universal de 1948 - pressupõe que "humano" é uma categoria universal aceita por todos e que, como tal, o conceito de humano faz justiça a todos. No entanto, o conceito de humano utilizado em conversas gerais, pelos meios de comunicação, em universidades, seminários e conferências, é um conceito que deixa fora da "humanidade" uma grande parcela da população global – (tradução nossa).

Brasil, apesar de ter como objetivo a Argentina. Mas o que essa lembrança tem a ver com a discussão acima? Dois pontos convergem nessa defesa: uma é que os meus avós paternos e seus filhos também tiveram que enfrentar a travessia de uma fronteira, numa condição desfavorável, em busca de melhores condições de vida – direitos humanos – no Brasil; e a outra é que meu pai, nas suas recordações, descrevia as paisagens, o clima, e que conseguia ver outro país quando se aproximava do mar mediterrâneo, que ficava próximo à região em que morava. Este país era o Marrocos. Ilustro a parte geográfica da região com a figura que segue.

Figura 11 – Mapa Laroles – Marrocos.



Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Laroles,+Espanha/Almeria,+Espanha/Marrocos/@34.3265369,-3.7613879,6z/data=!4m20!4m19!1m5!1m1!1s0xd703156c6f135d3:0xc090fad9cc6a9318!2m2!1d-3.0143516!2d37.0087014!1m5!1m1!1s0xd7a9e00eccc2c1:0x8d9da01f8ebc485e!2m2!1d-2.4637136!2d36.834047!1m5!1m1!1s0xd0b88619651c58d:0xd9d39381c42cffe3!2m2!1d-7.09262!2d31.791702!3e0>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

Assim, retomo o conceito de pluritópico, acrescido do plurilógico de Mignolo (2003, p. 278) para ressaltar que os conflitos descritos acima contribuem para que seja substituído o pensamento de semelhanças-e-diferenças pelo semelhanças-na-diferença, pois “a ideia de

semelhanças-na-diferença evoca a recolocação de línguas, povos e culturas cujas diferenças são examinadas, não numa direção única [...], mas em todas as direções e temporalidades regionais possíveis”.

Entendo que essa direção única, seria uma forma radical de defesa da diferença, que a meu ver pode estar representada no discurso da **profa. cursista 6**, que se apresenta como “**mulher, negra, mãe com muito orgulho**”. Esse pensamento vem ao encontro da seguinte ideia de Souza em *Crítica Cult* (2002, p. 13): [...] “se os perigos da globalização se concentram do ponto de vista cultural, na indefinição e na eliminação de diferenças, o contra-ataque pós-colonialista – outra forma de nomear os discursos do Terceiro Mundo – não deverá se afirmar como defesa da diferença”.

Nesse momento, recorro da diversidade dos meus arquivos quanto aos formatos, origens, objetivos, localização, história, cultura, entre outros. Tais fatores estão relacionados ao contexto social em que o discurso, ou seja, o arquivo é produzido, pois segundo Bakhtin (2006, p. 17):

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

No contexto do curso *Tutoria Online*, relaciono o auditório social, a qual se refere Bakhtin (2006), ao espaço onde se encontram os espectadores presentes nesse evento que são os professores cursistas que atuam em diferentes áreas do conhecimento e também têm como função oferecer formação para os demais professores da Rede Municipal de Ensino (REME). Quando um professor cursista apresenta-se, por meio de enunciados que formam o discurso (Bakhtin), ele torna-se o locutor, e os demais professores e ele mesmo tornam-se interlocutores.

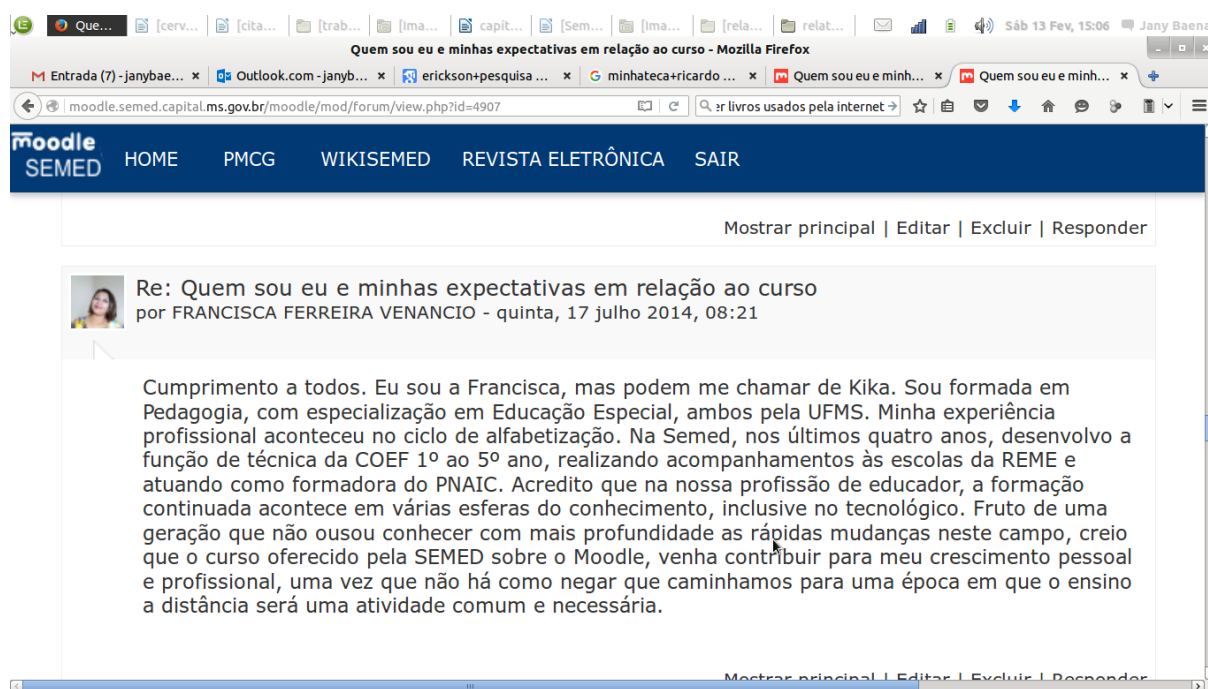
Diante desse auditório bem definido, composto pelos demais professores cursistas, o discurso da **profa. cursista 6** aproxima-se da política de amizade de Derrida (2003, p. 12), quando ele se pronuncia da seguinte forma: “Ó meus amigos, não há nenhum amigo: uma acusação, talvez, e o queixume, a *grievance*¹² a acusação de quem se queixa, ele mesmo, de si

12 Grievance : Agravado

mesmo, ou de quem ele se queixa – do outro, a outros”. Algo próximo é declarado pela **profa. cursista 6**, pois ao mesmo tempo em que se considera aberta para aprender, o que possibilita um diálogo, defende-se afirmando que já tem um objetivo definido para o estudo que irá desenvolver no curso. Com isso, já demonstra a preferência pelo distanciamento do grupo em defesa de sua ideologia. Corroboro, assim, Bakhtin (2012, p. 88) ao afirmar que “a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas”.

Na sequência, trago mais um *print* do fórum de apresentação do curso *Tutoria Online*. Optei pelo *print*, ao invés de transcrever a postagem da **profa. cursista 7**, porque, segundo o dicionário *Michaelis* (2009), *print* significa: “1 impressão: marca, sinal. 2 estampa. 3 impresso, publicação. 4 edição. 5 gravura. 6 cópia fotográfica”. Essas palavras denotam e reforçam o que já havia mencionado acerca da “transformação de técnica de arquivamento, de impressão, de inscrição, de reprodução, de formalização, de codificação e de tradução de marcas” (DERRIDA, 2001a, p. 26). Assim, faço o recorte da publicação da **profa. Curista 7**, que se encontra estampada no fórum de apresentação, caracterizando como uma técnica de arquivamento efetivada pelo *print*.

Figura 12 – Produção da profa. cursista 7.



Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/mod/forum/view.php?id=4907>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

O que chamou minha atenção no discurso da **profa. cursista 7** é o desejo de aproximar e ter uma relação mais íntima com os demais cursistas, pois, ao iniciar a apresentação, já informa o seu apelido para que todos possam chamá-las assim, e a necessidade de lidar com as tecnologias e a educação a distância, aparentemente em âmbito educacional, admitindo que sua geração não acompanhou as mudanças tecnológicas.

O discurso foi construído numa relação de poder estabelecido entre a **profa. cursista 7** e a instituição em que trabalha, por isso prioriza na sua escrita uma identificação institucionalizada, demarcando o setor em que atua, referenciando a SEMED e a REME. É claro que isso é “forçado” pelo próprio enunciado, que sugere que ela explicita qual a função e o que espera do curso, exercendo uma influência na sua resposta. Pennycook (1998) considera que, para a compreensão dessas questões, devemos nos perceber num contexto de relações de poder que são globais na sua natureza e considerar as nossas bases culturais e ideológicas numa tentativa de compreender como elas podem permanecer nas desigualdades e injustiças.

Essa situação tem as bases arraigadas no estruturalismo e no pensamento iluminista. As concepções positivistas e estruturalistas tendem a isolar o cognitivo do indivíduo ou comunidades de falas ideais e assim não reconhece que a cultura e a aprendizagem de língua acontecem nas relações de poder. (PENNYCOOK, 1998). Dessa forma, o referido autor considera que as concepções de linguagem apolítica e a-histórica levam a uma prática de ensino que se relaciona à acomodação e nega o acesso ao poder.

O jogo consiste em se apresentar de forma passível, compreensível e harmônico para se aproximar e adentrar na nova comunidade virtual. Na realidade a **profa. cursista 7** está realizando uma travessia e não tem certeza do que encontrará, por isso é pertinente destacar, nesse processo, o pensamento Foucault, citado em Ortega, (1999, p. 36) o “poder transformar-se, desdobra-se, desloca-se”. Nesse sentido, a tensão entre o discurso da **profa. cursista 7** e a instituição SEMED é que movimenta a relação de poder. “Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p. 141).

Em relação ao outro ponto que destaquei no discurso da **profa. cursista 7**: “*a necessidade de lidar com as tecnologias e a educação a distância*”, acredito que ela seja de uma geração que Prensky (2001) considera como *imigrante digital*, por isso ela afirma não ter ousado conhecer mais as mudanças tecnológicas, uma vez que não nasceu no meio digital. Para Prensky, (2001, s/p.):

Todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo.

O que o autor enfatiza é que por mais que os imigrantes digitais tenham acesso às “novas” tecnologias nos tempos presentes, ainda ficam vinculados a comportamentos que os remetem ao passado. Isso é compreensível, tendo em vista que o sujeito é construído historicamente. Menezes de Souza (2011a) complementa essa ideia ao esclarecer que somos o resultado de nossa história a qual envolve o social e o coletivo, assim, uma produção individual está repleta de leituras, palavras e significados que antecederam a esta produção, portanto envolveu o social, histórico e coletivo.

Relaciono o social, o histórico e o coletivo ao termo genealogia, tendo em vista que seu significado é o estudo da ascendência e das relações familiares, especialmente no que se refere à linhagem, à estirpe, à origem e à procedência. O estudo de uma genealogia ajuda-nos a compreender fenômenos que acontecem nos tempos presentes. Isso é evidenciado por Ortega (2002) na sua obra *Genealogias da Amizade*, aonde vai ao mesmo tempo traçando um percurso histórico e filosófico e redefinindo amizade.

Toda relação de amizade inicia com o contato com um estranho. O mesmo acontece com as profas. **cursistas 6 e 7** que iniciaram um contato apresentando-se no fórum. Nesse momento, fizeram a travessia da fronteira que divide o privado do público. Ao adentrar no espaço público apoderaram-se de um comportamento civilizado que Ortega, (2002, p. 111-112) considera como

[...] componente fundamental de um espaço público, e corresponde à atividade aparentemente paradoxal, dos indivíduos se protegerem uns dos outros e, ao mesmo tempo, usufruir de sua companhia. Uma forma de tratar os outros como estranhos, pois usar uma máscara, cultivar a aparência, constitui a essência da civilidade, como modo e fugir da identidade e de criar um vínculo social baseado na distância entre homens que não aspira ser superada.

Para mim, o comportamento civilizado destacado por Ortega, perceptível nos discursos das **profas. cursistas 6 e 7**, evidencia uma reação à “hospitalidade”, das pessoas da

Capital desse estado fronteiriço, ressaltado por Nolasco (2013, p. 125) na seguinte afirmativa: “A zona fronteira, aqui em debate, talvez por sua condição mesma de liminaridade, encontra-se aberta para uma prática de hospitalidade que é, ao mesmo tempo, hospitaleira e hostil”. Nolasco (2013) explica que o termo hospitaleira possui um sentido pejorativo, pois ele se configura de forma exacerbada nas letras de hinos e músicas brasileiras, mas a atitude é de uma hospitalidade vigiada e desconfiada, tal qual alguém que hospeda um estrangeiro em um quarto de sua casa e o espreita o tempo todo pelo buraco da fechadura.

Para reforçar a discussão acima, retomo a minha vida privada, a partir de minha memória “não como um simples “reservatório” onde se depositariam conteúdos substantivos, os quais de modo mais ou menos regular retornariam à consciência” (NASCIMENTO, 2001, p. 170), mas como um rastro *mnésico* possuidor de uma força que interage com outras forças, de maneira que as interpretações associadas e sucessivas resultam em apropriações das operadas anteriormente na constituição da formação de um sentido (NASCIMENTO, 2001).

Esse sentido leva-me à sabedoria produzida por uma experiência de muitos anos na condição de hóspede na cidade de Campo Grande, MS. Como já havia mencionado, aos dezesseis anos vim para a Capital do Estado, com objetivo de estudar e trabalhar. Chegando aqui, fui hostilizada por ser oriunda do interior do Estado e caracterizada como alguém incapaz, inexperiente. Não consegui emprego. Tive de começar a faculdade para alcançar uma oportunidade. Uma oportunidade que surgiu, porque ninguém queria lecionar numa escola da periferia, período noturno, bairro violento, em uma disciplina que até então havia poucos formados: língua espanhola, ou seja, “o quarto dos fundos” (Nolasco, 2013). Senti na pele a desconfiança, a vigilância de alguém que hospeda, mas teme o estrangeiro. Depois de alguns anos, hospedada e sendo vigiada literalmente pelas janelas da sala de aula em que lecionava é que se aproximaram mais de mim e começaram a ter confiança. Isso, também experimentei em outros contextos da minha vida, como aluna, vizinha, cliente, mãe etc.

Dessa forma, não poderia discorrer sobre tal assunto se não estivesse marcado por ele. Tal perspectiva, leva-me a vislumbrar o que Derrida (2001a, p. 45-46), de forma análoga, discorre sobre impressão freudiana:

Seja em que disciplina for, não podemos, não deveríamos poder, pois não temos mais o direito, nem os meios, pretender falar disso sem termos sido de antemão marcados, de uma maneira ou de outra, por essa impressão freudiana. Impossível e ilegítimo fazê-lo sem ter integrado bem ou mal, de maneira consequente ou não, reconhecendo-a ou negando-a, isso que se chama aqui a impressão freudiana.

Tendo como pressuposto esse pensamento de Derrida (2001a), tanto o meu discurso quanto os das **profas. cursistas 6 e 7** espelham as marcas que possuímos. Tais marcas são repletas de histórias, de lugares, de sentimentos, de interações, de espectros, de memórias que, numa relação complexa inerente à subjetividade, podem resultar em experiência.

A experiência é algo mais que amadurecimento constituído a partir do acúmulo de tempo e vivências. A experiência, que entendo estar presente em minhas marcas e das **profas. cursistas 6 e 7** “tem por função retirar o sujeito de si, fazer com que ele não seja mais o mesmo” (LOPES, 2007, p. 26).

Dessa maneira, as experiências possibilitam a criação e/ou transformação do viver que está em trânsito, por isso relacionam-se com o futuro, pois o que antecede a experiência configura-se em eventos do passado. Na esteira dessas ideias, minha experiência não se resume em simples fato contado de um acontecimento do passado, mas em algo que me transformou e interferirá na minha vida futura. Essa interferência deve vir em forma de agência¹³, que segundo Bhabha (1998), já é desde sempre o reconhecimento de heterogeneidade e hibridismos e não polaridades.

Nesse sentido, ao retomar a questão dos meus arquivos, que neste trabalho se configuram como os discursos dos professores cursistas da formação continuada – *Tutoria Online*, corroboro Derrida (2001a, p. 50) quando enfatiza que:

[...] a questão do arquivo não é repetimos, uma questão do passado. Não se trata de um conceito do qual nós disporíamos ou não disporíamos *já* sobre o tema *do passado, um conceito arquivável de arquivo*. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa para o amanhã.

Diante do exposto, destaco que as ideias aqui discutidas não se esgotam, pois há uma imensidão de aspectos que envolvem o meu objeto, ou seja, os arquivos, uma vez que a minha visão de pesquisadora, mesmo com o uso de várias lentes teóricas, é e será sempre parcial, ou seja, limitada. O que foi discutido a respeito dos discursos dos professores, já se localiza num tempo passado, portanto o seu valor será encontrado no estado de transformações movidas pelas agências dos sujeitos envolvidos, que se confirmam na perspectiva do letramento crítico, e mesmo assim não há garantias de nada. **É só uma promessa para o amanhã**

13 Segundo Bhabha (1998, p. 257), [...] a agência requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade ou acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo.

(DERRIDA, 2001a; grifo meu).

Ao investigar a capacidade crítica dos professores cursistas, na perspectiva dos letramentos críticos, nas produções multimodais e nas postagens dos fóruns, pude apreender que houve a tentativa dos cursistas de inserir imagens e vídeo, no sentido de complementar a escrita, porém ainda não há um reconhecimento da pluralidade significativa das multimodalidades. O reconhecimento da importância das multimodalidades emergentes confere tratamento não hierárquico das várias linguagens e culturas nos tempos digitais. A expectativa é que os cursos de formação continuada promovam discussões sobre a pluralidade linguística e cultural, a partir das atividades que envolvam a produção multimodal.

Em relação à postagem dos fóruns, evidenciaram-se as identidades, transculturalidade, as relações de poder, a complexidade, o histórico, o social, ou seja, aspectos inerentes aos letramentos críticos que estiveram latentes no discurso dos professores cursistas. Logo, de uma maneira não programada, mas percebida por meio da minha sensibilidade de uma pesquisadora de abordagem qualitativa e etnográfica enfatizo que este capítulo expurga parte da trama de uma rede de relações que fazem parte de cada discurso elaborado pelos cursistas. Dessa forma, tranquilizei-me para iniciar o próximo o que trata das transformações movidas pelas agências.

CAPÍTULO III

3. SITUAÇÕES DE AGÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA *TUTORIA ONLINE*

*“[...] a agência requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade ou acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo.”
(Bhabha. O local da cultura, p. 257)*

Parcial e deslizando, essas duas palavras tornam-se conceitos essenciais, na perspectiva de Bhabha (1998), quando se refere ao local da cultura, uma vez que “[...] só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão.” (BAKHTIN, 2011, p. 319). Para se compreender o conceito do outro, é necessário adentrar ao seu mundo numa relação dialógica entre o leitor e o autor. Assim, coloco-me na posição de leitora da obra de Bhabha (1998) para expressar a minha compreensão.

Diante disso, inicio o meu processo de compreensão da teoria de Bhabha (1998) com a ideia de um paradoxo, pois quando pensamos, ou pelo menos quando eu penso em local, imagino algo fixo, estático, limitado, ou seja, que tenha uma totalidade, mas ao debruçar sobre a leitura da obra de Bhabha (1998), principalmente na leitura dos capítulos I e IX, em que aborda sobre o *compromisso com a teoria e a questão de agência*, consigo romper e ampliar as construções de sentido, como também reconhecer algumas situações de agência, a partir do acesso a minha memória. Como frisei anteriormente, ela é utilizada para demarcar a partir de onde falo e assim realçar o meu contexto histórico e social, que afetam minha escrita, tendo em vista que:

Para Bhabha, para entender a representação, é primordial entender o lócus de enunciação do narrador, do escritor, ou enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque, contrário ao conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores sócio-culturais que constituem qualquer sujeito; é nisso que Bhabha chama de ‘terceiro espaço’ que toda a gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos, e culturais interagem e constituem o hibridismo. (MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 119).

Minha memória remete-me à época que concluí a graduação em Letras, na UFMS, em 2001. Logo que concluí, prestei um concurso público para professor. Fui aprovada e, por conseguinte, nomeada como professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. No ano seguinte, iniciei o trabalho lecionando para oitavo e nono anos do ensino fundamental. Comecei empolgada e gostava de levar novidades para os alunos. Percebia que eles não gostavam da maioria dos textos que havia no livro didático. Dessa forma, elaborei um projeto denominado música em sala de aula, que partiu da iniciativa de levar um *rap*¹⁴ do Gabriel O Pensador. A aula consistia em fazer a leitura de uma forma agradável, ou seja, todos cantavam a música. Em seguida, eu trabalhava as metáforas presentes no texto (significado que o autor pretendia transmitir e o que significava para eles). Depois, eu iniciava uma discussão junto com eles sobre drogas, ilegalidade, indígenas, justiça no Brasil, ou seja, temas presentes na letra da música. Para finalizar, todos produziam um texto dissertativo, na qual expunham suas ideias e defendiam o seu ponto de vista.

Dessa maneira, eles propuseram trazer letras de músicas que gostavam para debater questões sociais sugeridas pela música e entender a gramática em contexto. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de participar do planejamento das aulas. Levavam letras de músicas que gostavam para fazermos as análises, relacionando ao conteúdo da disciplina.

Eu pretendia que os alunos aperfeiçoassem a produção textual, pois entendo que quando conseguem expor, na forma escrita ou verbal ideias, opiniões, fantasias, criações, narrações torna-se mais fácil penetrar no mundo gramatical (norma culta) sem agressividade. Por isso, posteriormente, em parceria com os professores de história e de artes, levei-os ao cinema com objetivo de produzir uma resenha, pois estávamos estudando o gênero textual, resenha, que é um texto em forma de síntese que expressa a opinião do autor sobre um

14 Houve muito mais interesse e participação dos alunos, nas aulas de língua portuguesa.

determinado fato cultural, que pode ser um livro, um filme, peças teatrais, exposições, shows etc.

Também realizamos um passeio, *City Tour* em Campo Grande, onde puderam explorar todos os pontos turísticos da cidade e produzir um texto informativo sobre o passeio pela cidade. Além disso, também levei-os ao teatro, a fim de explorar os elementos da narrativa na sala de aula como tempo, espaço, personagens, conflito, desfecho e até mesmo num baile da melhor idade, que acontecia na quadra do Horto Florestal, para interagir com os idosos e entregar uma produção textual (*folder*) – texto publicitário. A ideia era que eles vendessem sentimentos, amizade, solidariedade, socialização, entre outros, destacados em vídeo que abordava tais temas, visto na sala de informática da escola.

Mediante essas atitudes, acabei incomodando alguns colegas de trabalho, com exceção das gestoras da escola que estavam adorando as novidades. Nas reuniões pedagógicas, comentavam e reclamavam das atividades e dos projetos que eu tinha elaborado, porque davam muito trabalho e que não eram obrigados a participar.

Diante desse contexto, acabei questionando a minha conduta na escola, principalmente no que se referia à aprendizagem dos alunos. Mas como obtive um bom resultado na avaliação das turmas e mais ainda na avaliação externa, resolvi continuar com os projetos e as atividades diferenciadas em parceria com os professores de história e artes que aderiram as minhas ideias.

Esse relato indica que a agência ocorreu, segundo minha interpretação da experiência vivida, mas para outro docente e para os alunos, não necessariamente, pois não bastou apenas o conhecimento construído na graduação; tinha o desejo de subverter e, a partir de oportunidades, procurei agir a fim de modificar o que estava posto, sem a certeza de um resultado, mas com a possibilidade de um fechamento contingente em que

A individuação do agente ocorre em um momento de deslocamento. É um incidente pulsional, o movimento instantâneo em que o processo de designação do sujeito – sua fixação – se abre lateralmente a ele, em um estranho *abseits*, um espaço suplementar de contingência. Neste “retorno” do sujeito, jogado de volta por sobre a distância do significado, para fora da sentença, o agente emerge como uma forma de retroatividade [...] (BHABHA, 2013, p. 296).

Caso tivesse uma concepção pronta, fixa sobre os aspectos educacionais que envolvem o planejamento, a avaliação, a didática, a relação professor-aluno, creio que não teria feito as manobras descritas acima, logo que fui lotada na escola.

Em consonância com as ideias de Bhabha (1998), desenvolvi esta pesquisa. Por isso, não fixei métodos e procedimentos de investigação, mas sim me permiti articular metodologias sem que estas fechassem as contingências, com uma base epistemológica que visa a lidar com a identidade cultural, o manifesto, o movimento, o incerto, o conflito e a fronteira.

Nessa perspectiva, o conceito de agência torna-se relevante e vai contra qualquer sistemática que possui metas, fins ou objetivos últimos direcionando algo, considerando a finalidade como o princípio explicativo essencial na organização e nas mudanças de todos os seres de uma situação real. Sendo assim, a agência pode se manifestar em forma de negação, silêncio, desvio, transformação, reação, num processo em que a ambivalência está presente.

Nesse sentido, Bhabha (2013, p. 296) argumenta que:

O sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção.

Ao relacionar tais ideias ao contexto da formação continuada de professores, consigo compreender e dar mais valor ao processo e a sua continuação do que aos resultados imediatos com base em metodologias pré-estabelecidas rigorosamente sem considerar o processo. Entender e lidar com a diversidade cultural como “[...] o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista [...]” (BHABHA, 2013, p. 69) não é difícil, na realidade já está presente nas políticas educacionais, nos discursos e algumas ações, porém este cenário envolve maior complexidade, no qual a ideia de diferença cultural, que “[...] é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade, capacidade” (BHABHA, 2013, p.

69) deveria estar em evidência e ser posto em cena pelos mediadores de uma formação continuada.

Essa atitude é importante não para evidenciar o discurso de um ou outro grupo, buscando verdades únicas e objetivas, mas sim para destacar o espaço que foi criado a partir dessa tensão que se instaurou, pois segundo Menezes de Souza (2004, p. 132):

A teoria crítica de Bhabha, portanto, não procura substituir meramente a força de um discurso hegemônico por outro marginalizado, mas sim, instaurar um processo “agonístico e antagonístico” onde a autoridade e as certezas aparentes do discurso hegemônico são subvertidas, questionadas e desestabilizadas para produzir um novo discurso híbrido e libertário.

É importante destacar que o hibridismo, em tal perspectiva, não é simplesmente uma junção de dois discursos ou a mistura deles que resulta em algo consensual, mas sim uma força que “[..] intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade mas para representar a imprevisibilidade de sua presença” (BHABHA, 2013, p. 189). Por isso o híbrido liberta, pois não tem uma verdade para construir. Ele é dinâmico, devido aos fatores que interferem constantemente, como o tempo, o espaço, culturas, lócus de enunciação, caracterizando-se como imprevisível, mas ancorados a contextos específicos.

Dessa forma, contemplo as agências. Para tanto, valho-me das ideias de Takaki (2012a, p. 107) para ressaltar que “A agência humana poderá ocorrer por meio de um investimento coletivo que capacite o hiperleitor a analisar textos multimodais de forma crítica e conscientizá-lo de que ele é reconstituído socialmente pelo sistema local-global em constante processo de transformação”. Tais ideias advêm da teoria dos letramentos que embasam esta pesquisa. E, assim, pretendo continuar a desenvolver este capítulo, pois a partir dos meus conflitos e dos cursistas, houve transformação que resultou no desenvolvimento de “rizomas”. No que se refere à teoria em apreço, Deleuze e Guattari (1995, p. 15) asseveram que:

[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas

entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados.

Em seu artigo *Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de língua*, Takaki (2013), com base na visão rizomática, dos referidos autores, esclarece que o conhecimento só pode ser negociado, mediante experiência de aprendizagem colaborativa e compartilhada em que o processo de criação do conhecimento pessoal possui objetivos mutáveis e momentos constantes de negociação e, assim, discute a ampliação do diálogo como gesto ético no processo de pesquisa.

Ao conceituar e discutir sobre tal assunto, Takaki (2013, p. 56) argumenta que “uma construção dialógica de entendimento pode se ramificar como um rizoma”. Para a autora, a construção de conhecimentos/saberes acontece em contato com os outros, porém esta relação é complexa, pois envolve muitos aspectos culturais, históricos e sociais que afetam o diálogo, formando uma rede que exige muito mais trabalho para a apreensão em torno da negociação. Para tanto, ela faz analogia ao comportamento do *Google* e seleciona rizomas que, metaforicamente, representam os participantes da sua pesquisa. E, assim, destaca a iniciativa e as atitudes de tais participantes, ressaltando as diferentes maneiras que se posicionam, perante as situações apresentadas na investigação.

Considerando tais argumentos, corroboro Takaki (2013, p. 61) quando socializa o seguinte formato de pesquisa:

[...] pesquisa por meio de processos dialógicos indeterminados e ramificados, uma premissa que representa a ética da perspectiva da não violência, ou seja, da percepção de que as visões e atitudes do Outro também modificam as tendências da rede complexa e dinâmica do próprio processo de pesquisa, influenciando o tratamento da metodologia. (TAKAKI, 2013, p. 61).

Com base nesse pensamento, tracei minha caminhada como pesquisadora, pois não me limitei a um sistema hierárquico, percorrendo espaço com entrada e saída únicas. Para tanto,

utilizei as lentes teóricas já mencionadas. Isso significa que minha visão não é global, mas sim parcial e, dessa forma, pode ser alterada, ampliada, modificada e conectável. Em tal perspectiva, busquei algumas das múltiplas saídas e suas linhas de fuga, sobre as quais me deterei no decorrer deste capítulo.

Em decorrência de tensões, as ramificações se despontaram por parte dos participantes da pesquisa, incluso eu no papel de professora formadora e pesquisadora. Por isso é importante destacar que o conflito é essencial na teoria de letramento crítico que sustenta esta pesquisa, conforme expressa Menezes de Souza (2011) no seu texto *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação*. Para ele, o conceito de redefinição de letramento destaca os aspectos temporal, histórico e o papel político e ético na educação. Em seu texto, recorre a Freire (2005, p. 242), o qual define a conscientização como “o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou pretende intervir politicamente”.

Dessa forma, a prática educativa é um ato de conhecimento e destaca-se a necessidade de aprender a ouvir/escutar o outro, estimulando, assim, o desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, em que a consciência passa para a percepção de estar no mundo e para a de estar com o mundo, revelando que nunca estamos sozinhos no mundo.

Menezes de Souza (2011a) destaca a concepção freiriana de história e retoma o conceito de genealogia das teorias de Nietzsche e Foucault que não chegam a uma origem, mas sim ao processo de leitura e produção que antecede a um leitor e a um autor determinado. Ele complementa esclarecendo que somos o resultado de nossa história, que envolve o social e o coletivo. Uma produção individual está repleta de leituras, palavras e significados que antecederam a essa produção, portanto, ela acaba envolvendo os aspectos social, histórico e coletivo.

Na sequência de tais ideias, Menezes de Souza (2011a) afirma que o eu em contato com o não-eu interpreta e produz significados que podem ser semelhantes, numa comunidade de mesmo gênero, classe social e tempo histórico, mas diferenciam um do outro em algum aspecto, devido ao seu estado de pertencimento a coletividades sócio-históricas diferentes. Assim, conforme Freire (1990), a história afeta o presente, pois na percepção crítica, os homens descobrem seu estado provisório e transpassam uma dimensão única, relacionando o passado e o futuro na constituição do seus presentes.

Retomando a questão do processo educacional, Menezes de Souza (2011a) argumenta que, ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que os seus valores, suas ideias têm origem na coletividade sócio-histórica, da qual faz parte. Nessa concepção, o letramento crítico é algo mais amplo e complexo, pois envolve o confronto das percepções do leitor e do autor. Eles estão inseridos no mundo e fazem parte do processo de construção histórica, imersos num tempo e espaço, e isso interfere na construção de conhecimento.

Com base nos conceitos de Menezes de Souza (2011a), enfatizo que ler criticamente é levar em conta os significados do autor no seu contexto sócio-histórico, unido a nossa [leitor] percepção e atribuição de significados, considerando, dessa forma, o momento social e histórico do autor e do leitor. O autor cita Rorty (1996), ressaltando que deve haver uma limitação nas interpretações, mas não limitá-las somente na exposição pessoal das ideias, na individualidade, mas também lembrar-se da complexidade da produção de significação, pois cada produtor pertence às diversas e diferentes comunidades de um conjunto social coletivo.

No que tange ao assunto em questão, Menezes de Souza (2011a) infere que as condições sociais e temporais fazem com que haja mudanças na produção de significação. Para o autor, o valor de uma produção no tempo passado tem outro valor no presente, e uma leitura feita num contexto social que envolve valores diferentes também sofre mutação de um contexto para o outro. Isso reafirma a compreensão de pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação.

Com relação ao posicionamento de Menezes de Souza (2011a), esclareço que os conceitos discutidos pretendem mostrar a inutilidade de uma pessoa querer se impor sobre outra, uma vez que não levará a diminuir ou eliminar as diferenças entre nós mesmas [pessoas] e o outro.

Como já foi relatado anteriormente, participaram do curso *Tutoria Online* professores de diversas disciplinas dos setores da SEMED que trabalham com formação continuada, atendendo aos professores da REME. Dessa forma, a equipe de formadores elaborou uma atividade no módulo 5 do curso, em que a proposta consistia em produzir uma formação *on-line*. Ao lançar a proposta no encontro presencial, no qual eu estava presente, houve muita discussão, pois a maioria não queria “perder tempo” com enfoques que não iam utilizar, mesmo que nós (eu fazia parte da equipe de professores formadores) argumentássemos que, a partir da experiência com a elaboração da atividade, explorando todos os recursos do *Moodle*, podiam adaptar e desenvolver um curso que atendesse às necessidade profissionais deles.

Dessa forma, terminou o encontro e alguns cursistas saíram indignados, pois queriam que toda a equipe do setor se envolvesse na elaboração, a fim de aproveitar o curso que estava em desenvolvimento, e a proposta era que realizassem em dupla ou trio uma proposta de formação *on-line* para os professores da REME, de acordo com a área de atuação. A intenção é que todos usassem o maior número de recursos do *Moodle* e o número reduzido de integrantes no grupo obrigava-os a por a “mão na massa”. Essa indignação pude observar na saída dos cursistas dos encontros presenciais. Eu acompanhava-os e, no meu papel de pesquisadora, pedia para avaliar o curso e a proposta do Módulo. Dessa forma, relatavam a falta de tempo, muitos compromissos no setor, devido às solicitações da superintendência e das chefias imediatas.

Nessa situação, vale retomar o conceito de redefinição de letramento crítico de Menezes de Souza (2011a) que amplia o que já foi construído em relação a essa teoria, pois considera o pensamento do *eu* em caráter de reflexividade, ou seja, de autoavaliação em meio às diferenças. Assim, torna-se importante fazer o seguinte questionamento numa situação de conflito *por que penso o que penso?* Tal reflexão é necessária para que eu possa compreender a situação instaurada e elaborar possíveis estratégias dialógicas mais diretas, menos diretas no convívio com as diferenças de modo a promover mudanças benéficas e/ou significativas para as partes.

Diante desse contexto, Bhabha (2013) considera o processo constante de negociação, inconclusiva, sem trégua, sem assimilação, tudo isso sendo estabelecido, porém mais ainda para entender por que o outro pensa diferente de mim, pois somente conseguirei compreender o outro, a partir do entendimento do meu “eu”.

O setor da Educação e Diversidade (DED) da SEMED, aparentemente, apresentava mais obstáculos, por trabalhar com as escolas do campo, onde o acesso à Internet é precário, os laboratórios possuem poucos equipamentos e ainda são limitados, pois receberam do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado a “Solução multiterminal – cinco terminais de acesso com uma CPU, monitor LCD, impressora jato de tinta, *wireless*, Linux Educacional 3.0” (BRASIL).

Na minha função de professora formadora da Divisão de Tecnologia Educacional¹⁵, acompanhei duas escolas do campo e pude observar realidades semelhantes. Uma das escolas

¹⁵ Em 2015, devido à mudança de gestão na SEMED, a DITEC passou a Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTEC), conforme nova estrutura básica da SEMED, publicada no DIOGRANDE n. 4.438 de 16/12/2015, por meio do anexo único ao decreto n.12.771 de 16/12/15.

possuía em torno de 400 alunos e um laboratório com uma CPU para cinco monitores (multiterminais) e mais dez computadores com mais de dez anos de uso, ou seja, obsoletos para atender os alunos. Além disso, essa unidade escolar ainda se encontrava sem acesso à Internet (ver Anexo A).

Entretanto, ao assumir a perspectiva teórica de agência que, segundo Bhabha (1998, p. 257), “requer movimento e manobra”, compreendo que o percurso pode ter êxito, quando não segue uma trajetória linear, crescente, com pontos e posições definidos. Nessa visão, compreendo que as resistências e os conflitos propiciam a agência, pois em uma situação normal, em que todos os cursistas aceitassem a proposta de atividade do curso e a realizasse, não haveria uma contingência. A partir dessa contingência, outras vão surgindo, como as linhas descritas por Deleuze e Guattari (1995, p. 17):

Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau.

Em relação às resistências e aos conflitos, corroboro a ideia de Jordão (2010, p. 431) em que:

[...] o sujeito pode oferecer resistência e agir sobre a diferença e seu processo de construção. Essa intervenção do sujeito se dá justamente naqueles momentos quando o deslizamento ou slippage da significação se torna aparente ou, em outras palavras, a resistência e a agência acontecem quando caráter narrativo do processo de construção do conceito de *diferença* se evidencia.

Nesse momento, considero importante ressaltar para o leitor o conceito de arquivo presente neste capítulo. Segundo Derrida (2001a), a palavra arquivo designa ao mesmo tempo o começo e o comando. Destaca-se, dessa forma, a história e a lei que são estabelecidas pela autoridade. O processo de construção dos discursos dos professores do curso *Tutoria Online* esteve relacionado ao começo e, assim, a resistência aconteceu, porque existia alguma

autoridade, uma lei vigorando que impedia o deslizamento, a manobra, o contorno, ou seja, a agência. Ou, talvez, os cursistas não conseguiram promover rupturas em tais autoridades e proceder de outras formas mais criativas.

Em uma situação de resistência, a agência torna-se algo potencial, pois a criação e construção ficam latentes. Assim, considera-se o movimento *différence* e a *différance* como produção, pois à medida que a diferença distingue, ela também produz a diferença – expressão de economia (DERRIDA, 2001b).

Relaciono a *slippage* da significação, citado por Jordão (2010), com a diferença de resultado que foi esperado de cada grupo dos setores da SEMED e ao que efetivamente se concretizou até o atual momento. Vou dar o exemplo de dois setores. Uma equipe de cursistas fazia parte da Coordenadoria de Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, a qual tinha o apoio da superintendente, acesso e apoio técnico presente em relação ao ambiente virtual *Moodle*, professores com fluência tecnológica, preparo teórico e pedagógico para desenvolver uma formação *on-line*. Porém, devido à resistência de alguns membros da equipe, que expressaram insegurança em relação à infraestrutura técnica da SEMED (capacidade do servidor que comporta o *Moodle*, banda larga etc.) e à disponibilidade de estudo para a função de mediador a distância, essa formação não se concretizou até o presente momento, mesmo sendo muito relevante, pois poderia atender a um número muito grande de professores das escolas, uma vez que havia aproximadamente 4.516 profissionais atuando na REME, em 2014 (PMCG, 2016), conforme censo escolar, disponibilizado no site da SEMED.

Assim, pode se afirmar que a

[...] agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. (JORDÃO, 2010, p. 432).

Como a agência não pressupõe um plano definido, pode-se deduzir que os cursistas da COEF de primeiro ao quinto ano construíram sentidos de forma divergente do DED em relação ao conteúdo discutido no curso, pois a forma de compreensão de tal grupo não pressupõe a urgência de aplicação de uma formação continuada, na modalidade a distância,

mesmo com tantas facilidades. Ou quiçá, não houve transformação do conhecimento para que mudassem de atitude e construíssem formações com um formato mais tecnológico que atendesse à realidade da sociedade contemporânea, que promovesse capacidades múltiplas, como: reconhecer as diferenças na relação com o outro, confrontá-las com as de si mesmo, exercitar capacidade de manobras, de expansão de abertura do pensamento e das ações, raciocinar por meio de associações de conhecimentos de mundo e conhecimento “novo”, ir além do seno comum, usar criatividade nas elaborações de alternativas para deslocar as tensões de si e do outro em conjunto. Dessa maneira, como um processo gradativo e incessante, tal como o rizoma, como a linguagem que são invencíveis por natureza, a trajetória dos cursistas, dos referidos setores da SEMED, aproximou-se da concepção de agência de Deleuze e Guattari (1995, p. 5), pois segundo tais estudiosos,

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

E da natureza de cursista, participantes de uma formação continuada, houve o deslocamento para a atuação profissional em um setor específico da SEMED. As conexões aumentaram, porém devido ao tempo destinado à pesquisa, pude acompanhar duas agentes que, segundo Bhabha (2013), mesmo que isolamos os agentes que colocam em movimento um processo histórico, não conseguiremos determinar que eles serão autores do desfecho da história como o rizoma, pois não se podem determinar pontos ou posições nele.

3.1 PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS FORMADORAS DO DED

Na esteira das ideias de Jordão (2010) e Deleuze e Guattari (1995), inicio a discussão, do percurso de duas professoras formadoras do DED. Eu estava acompanhando o desenvolvimento das atividades deste setor e percebi o entusiasmo por parte de duas cursistas,

porém elas tinham muitas barreiras, principalmente estruturais, como já relatei anteriormente. Vou identificá-las como **profa. cursista 8** e **profa. cursista 9**, seguindo a lógica que apliquei nos demais capítulos.

Figura 13 – Produção da profa. cursista 8.



Disponível em: <<https://sites.google.com/site/nildamodle2014/home>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Diante dos obstáculos, a **profa. cursista 8** solicitava o meu auxílio ou de um dos colegas da DITEC para postar imagens, vídeos e *links* no site que ela criou. Como tinha dificuldades, decidi expressar nas páginas do seu site. Destaca-se o título da página *Uffaa muito difícil* e a imagem inserida que ressalta várias ações que envolvem as tecnologias como se fossem algo muito trabalhoso.

Entretanto, ao findar o curso *Tutoria Online*, a primeira pessoa que me procurou para dar continuidade à ideia do curso foi a **profa. cursista 8**. Ela era formadora da DED e, com o aval da chefia do seu setor, planejou realizar um encontro com dois representantes de cada escola do campo da REME. Um deveria ser da equipe pedagógica, e o outro do quadro de professores da escola com o objetivo de lançar a ideia da implantação de um ambiente virtual em que a comunidade das escolas rurais pudessem publicar ideias exitosas, compartilhar projetos, atividades e tirar dúvidas sobre algumas situações. Para tanto, convidaram para o

encontro um integrante da DITEC, a fim de explicar sobre o ambiente *Moodle*. A chefe da DITEC designou-me para tal função.

No dia do encontro, a **profa. cursista 8** tentou explicar a forma mais convincente possível, referente a proposta de implantação do AVA, buscando envolver todos os participantes. Chegou a minha vez e expliquei como o recurso funcionava, as suas possibilidades e limitações. Eu e a **profa. cursista 8** enfatizamos muito a flexibilidade de acesso e a vantagem de construirmos o espaço virtual juntos, atendendo às necessidades deles, de cada escola. Não seria algo pronto para eles imitarem, reproduzirem simplesmente, mas uma construção coletiva e que poderia ser alterado e modificado, conforme as realidades fossem transformando-se, com criatividade.

Tal situação apresentada implica em um modelo de rizoma da aprendizagem, pois o objetivo do encontro com os representantes das escolas do campo não foi impulsionado por entradas pré-definidas pelos especialistas da DED. Houve a construção e negociação em tempo real pelas contribuições das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. A comunidade agiu como um currículo, ajustou, construiu e reconstruiu a sua aprendizagem, da mesma forma que o rizoma responde às mudanças das condições ambientais.

Ao término do encontro, levei a proposta do espaço virtual para a equipe da DITEC. O administrador do *Moodle* criou o espaço da educação do campo e, posteriormente, inscreveu os representantes das nove escolas rurais. Depois de alguns meses, devido aos entraves das mudanças de gestão que ocorreram na SEMED, a **profa. cursista 8** foi desvinculada da DED, porém o ambiente continuou aberto para os participantes das escolas do campo.

Já a **profa. cursista 9** teve muita facilidade em desenvolver as atividades dos módulos 4 e 5 do curso. Ela postou a proposta (ver Anexo B) e elaborou com facilidade o site. Contudo seu foco era outro, enquanto a **profa. cursista 8** queria aproximar e criar um espaço de interação e aprendizagem com a comunidade das escolas do campo, ela pretendia realizar uma formação para os professores de todas as escolas da REME com objetivo de discutir a diversidade sexual presente nas unidades escolares e amenizar as situações de opressão, humilhação, intimidação, preconceito e discriminação voltados às Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Infelizmente, ela não implementou essa proposta de formação.

Figura 14 – Produção da profa. cursista 9.

The image shows a screenshot of a website page. At the top, there is a header with a search bar and the text 'Pesquisar o site'. Below the header, the page title is 'Respeito ao Próximo - Vivenciando a Diversidade Sexual no ambiente escolar'. The page content includes a list of menu items on the left, a central image of colored pencils, and a footer with the text 'Artigo no formato de texto multimodal apresenta Trar'.

Tutoria Online - Curso 2014 - Hellen F. Gondim

Pesquisar o site

Tutoria Online - Curso 2014 - Hellen F. Gondim

1. APRESENTAÇÃO

2. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

3. A aprendizagem colaborativa e o uso das mídias digitais: um paradigma emergente na educação

▼ Respeito ao Próximo - Vivenciando a Diversidade Sexual no ambiente escolar

1. Resumo

2. Introdução

3. Fundamentação Teórica

4. Metodologia

5. Análise e Discussão

6. Conclusão

Respeito ao Próximo - Vivenciando a Diversidade Sexual no ambiente escolar

Artigo no formato de texto multimodal apresenta Trar

Disponível em: <<https://sites.google.com/site/hellenfgondim/respeito-ao-proximo---vivenciando-a-diversidade-sexual-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

No ano de 2015, a SEMED passou por uma crise, instaurada pela instabilidade política, pois o prefeito eleito foi afastado, houve mudança na gestão de todas as Secretarias do Município. Diante dessa situação, a **profa. cursista 9**, com o apoio da sua equipe, abraçou a proposta da **profa. cursista 9** e deu andamento a ela. Assim, ela revitalizou o espaço virtual, criou um espaço específico para cada escola do campo, elaborou o *PROCAMPO - Projeto Campo de Possibilidades: semeando ideias, colhendo experiências e compartilhando conhecimento* e fez o seu lançamento no auditório da SEMED com a presença da comunidade das escolas do campo e de servidores da Secretaria de Educação. Dessa maneira, desenvolveu mais nove espaços virtuais que, na minha visão de educação rizomática, são como linhas. Conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 6),

Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito - tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas.

Ao elaborar o curso *Tutoria Online*, a equipe da DITEC pretendia disseminar o conhecimento sobre a plataforma *Moodle* para ampliar as possibilidades dos professores formadores da SEMED, tanto para formação pessoal deles, quanto para que se apropriassem do recurso, conseguissem elaborar cursos e oferecessem formações, por meio do *Moodle*. Dessa forma, ao analisar todo esse percurso, percebi que uma das alternativas é não estabelecer uma estrutura fixa e acreditar que o percurso é exato e finito, num curso de formação continuada, pois tal estrutura não dá conta do processo de construção de conhecimento, uma vez que várias comunidades na Internet podem oferecer uma ideia do que pode ser realizado em um ambiente de aprendizagem social participativo, onde o conhecimento é negociado.

Nas situações em que os conceitos de conhecimento sofrem constantes mudanças, a interação social é particularmente valiosa para a aprendizagem. Assim, são as linhas, *links* de espaços virtuais na Internet que as comunidades do campo têm acesso, para partilhar conhecimento, construir projetos, socializar atividades exitosas etc.

Em relação ao percurso das **profas. cursistas 8 e 9**, cito as relevantes ideias de Deleuze e Guattari (1995, p. 2), “[...] as linhas e as velocidades mensuráveis, constituem um agenciamento”. Nesse caso, as duas professoras foram agentes em velocidades e tempos diferentes, mas que acena para direções ampliadas de formação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que sinto ao chegar nesta etapa da escrita da dissertação é que muito se tem para investigar em relação ao tema desta pesquisa. É como se eu estivesse montado uma pequena parte de um quebra-cabeça e não pudesse mais continuar, porque meu tempo acabou. Tenho muitos materiais, documentos, produções, anotações, referentes à formação continuada *Tutoria Online*, porém não há como inseri-las, neste momento, neste trabalho.

Além dessa sensação, tem outra que me chama muita atenção e que me deixa feliz, pois percebo as transformações que ocorreram em mim, nas situações diárias. Além de conseguir compreender e lidar melhor com conflitos familiares, quando assisto a um filme e ouço meu filho contar as experiências da escola, relaciono com os saberes vivenciados na minha pesquisa.

O filme *Divertida Mente* concentra-se em torno da mente de uma garota, Riley, tendo como protagonistas as cinco emoções responsáveis por conduzir sua vida: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho. Cada emoção possui cor e temperamento direcionados para o público infantil, a fim de facilitar a compreensão. A compreensão que tive em relação à narrativa do filme é que todos os sentimentos são importantes e eles precisam estar conectados entre si de alguma forma para que as nossas atitudes sejam mais harmônicas, conforme o contexto. Existe aí um sistema complexo em que as emoções interiores entram em conflito com as interferências exteriores para culminar em ações e reações diversas. Numa visão maniqueísta, priorizaria a Alegria e a Tristeza. Julgaria a tristeza como algo ruim, desnecessário, porém, no filme, a tristeza foi extremamente necessária no drama vivenciado pela garota para que ela se aproximasse novamente dos pais.

Quanto à situação da escola: meu filho chegou extremamente irritado de lá, porque seu professor de Artes iniciou a aula expondo sobre o tema estética e, logo de início, ridicularizou as mulheres que são “gordas”, afirmando que elas não têm vez na sociedade. Em seguida, foram fazer a leitura de um texto que mencionava o cantor Ney Mato Grosso. O professor abordou a homossexualidade. Generalizando, repudiou todos os homossexuais por serem atrevidos, principalmente ao utilizar o mesmo banheiro dos homens. E, para completar, fez um julgamento de viés religioso, citando parte da Bíblia, que, de acordo com sua interpretação, o homossexual é um ser maldito.

Fiquei satisfeita com a atitude do meu filho diante da situação, pois ele fez, dentre outros, os seguintes questionamentos ao professor: “E caso seu filho fosse homossexual, você iria considerá-lo uma pessoa maldita? Todas as qualidades de uma pessoa desaparecem somente pela condição sexual?”

Vocês devem estar pensando aonde vou chegar com tamanha divagação. Quero enfatizar que o estudo da construção de sentido dos professores em relação aos assuntos desenvolvidos na formação continuada *Tutoria Online* ampliou minha capacidade crítica, por isso questiono muito mais e, concomitantemente, o meu poder de compreensão nas situações de divergência de ideias alargou-se, uma vez que considero muito mais aspectos na análise, como as questões social, histórica, política, de poder etc., tanto do *Outro* quanto minha.

Essa mudança foi possível, porque junto com os participantes, pude compreender como acontece, na perspectiva dos letramentos críticos, as construções de sentido dos professores cursistas. Essas construções foram evidenciadas nas postagens dos fóruns, nas produções multimodais e situações de acordo com os conteúdos trabalhados nos módulos, detalhados no primeiro capítulo desta dissertação. A minha compreensão baseou-se na identificação de aspectos relacionados à teoria supracitada, uma vez que, com esses conceitos, pode-se esperar uma ampliação do leque interpretativo dos envolvidos no curso, pois o mundo é complexo e está em constante mudança. Isso implica uma visão de mundo mais flexível, ideias mais amplas que considerem os aspectos históricos, sociais e culturais, refutando a concepção fechada, homogênea, única sobre as questões inerentes ao conteúdo do curso.

Com isso, espera-se que, com esta pesquisa, os cursos de formação continuada de professores de educação básica desenvolvam-se em torno de concepções que levem o professor cursista à recriação de significados, produção de conhecimentos ampliados para a prática transformativa. Os letramentos críticos, como práticas sociais, transitam por várias áreas de conhecimento e vêm ganhando adeptos por possibilitarem transformar desafios em oportunidades, em conformidade com os teóricos supracitados. Daí advém a necessidade de trabalhar letramentos críticos nas formações para compreensão do contexto social e ampliação do discurso em sala de aula.

Nessa perspectiva, é importante o distanciamento dos conceitos “fechados” e “prontos” como se fossem receitas para serem usadas em todos os momentos e lugares que levem o professor em serviço a refletir sobre sua prática para a construção de conceitos “móveis” e “desmontáveis” a serem reconstruídos em realidades diferentes que considerem os

aspectos culturais, sociais, históricos, étnicos etc., encontrando-se com outros contextos para possíveis elaborações colaborativas de alternativas. Além das questões mencionadas, espera-se que este estudo, intensifique a discussão sobre a aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013) e colaborativa, compartilhada e horizontalizada, inerentes ao tempo presente digital.

Na busca de contribuir para esta discussão que considero “inacabável”, uma vez que, no decorrer de tempos e espaços, a construção de sentido modifica-se na sua complexidade, pretendo investigar situações de aprendizagem, no âmbito da escola pública, na perspectiva do letramento crítico, que ainda possui um enorme leque de estudo, ao considerar que “A coerência do pensamento complexo contém a diversidade e também permite compreendê-la [...] a diversidade deve ser pensada e fundada sobre a coerência e a compreensão” (MORIN, 2007, p. 71).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cad. Pesq. Temas em Debate, São Paulo, maio de 1983, p. 66-71.

BAKHTIN, M. *Questão de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

_____. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. M. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. H. K. *O local da Cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis Gláucia Renate Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN. S. K. *Investigação qualitativa na educação: uma introdução as teorias e métodos*. Coleção Ciências da Educação. Tradutores: Maria João Sara dos Santos e Telmo MOJrinho Baptista. Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfo Rural*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=236:proinfo-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, vol. 1, 2006, p. 85-124.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 16 agos. 2015.

_____. Ministério de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPO GRANDE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). Missão e visão. Disponível em: <http://www.capital.ms.gov.br/semmed/canaisTexto?id_can=470>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). *O que é WikiSEMED?*. Campo Grande, MS. SEMED, 2012. Disponível em: <http://wiki.semed.capital.ms.gov.br/index.php/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Normas e procedimentos para a implementação do uso das tecnologias da informação e comunicação nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. *Resolução SEMED n. 153*, de 13 de fevereiro de 2014, publicada no DIOGRANDE n. 3.960, em 21/2/14, p. 3-5.

_____. Decreto n. 12771, de 16 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, e dá outras providências. *DIOGRANDE – Diário Oficial de Campo Grande - MS*, Ano XVIII, 16 dez. 2015. p. 1-3.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Vol. 1, tradução por: Majer, Roneide Venâncio. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. Cervetti G.,(2001). *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, 4(9). Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acessado: 16 fev. 2015..

COPE, B.; KALANTZIZ, M. (Org.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

CORACINI, M. J. R.F. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida in: *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v.2, n.4, p.125-136, jul./dez. 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1ª. ed. 1995.

DERRIDA J. *Mal de Arquivo – Uma impressão freudiana – Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2001a.*

_____. J. Advertência e Implicações – Entrevista a Henri Ronse In: *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 7 – 21.

_____. *J. Políticas da Amizade*, tradução de Fernanda Bernardo. Porto – Portugal: Campo das Letras - Editores, 2003.

DIONISIO A. P. - A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-195.

FIGUEIREDO, C. V. da S. Reflexões sobre os estudos da subalternidade: resenha do livro *Pode o subalterno falar?* de Gayatri Spivak, p. 212 - 222. In: *Cadernos de estudos culturais – Subalternidade*. Campo Grande, MS v. 1 n. 5, p. 1 - 236, sem. jan./jun. 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. P. *Education for Critical Consciousness*. New York, Continuum, 1990.

_____. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, C. 1926. *A interpretação das culturas*. 1ª.ed., [reimpr.]-Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HALU R. C. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR in: JORDÃO C. M.; MARTINEZ J.Z. e HALU R. C. (Orgs.). *Formação desformatada: Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes, 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês - Revista Crop*, v.12. 2007, p. 21-46.

_____. C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista. Let. & Let.* Uberlândia-MG, v.26 n. 2 p. 427-442. jul./dez., 2010.

_____. C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada: Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo? in: ROCHA, C. H. e MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

KRESS, G. R. Design and transformation in: B. Cope and M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.

_____. G., JEWITT, C., OGBORN, J. and TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum, 2001.

_____. G.; LEEUWEN, V. *Theo. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

_____. G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. 2010.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

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

LOPES, D. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Universidade de Brasília – Finatec, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, J. B. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

_____. L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. *Revista Let. & Let.* Uberlândia-MG, v. 06, n. 02, p. 289-306, jul./dez. 2010.

_____. L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

_____. L. M. T. O professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada práticas com professores de Língua Inglesa*. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes, 2011b, p. 279-303.

_____. L. M. *Mudança na sociedade, formação de professores e ensino de línguas*. Prof. Ruberval Maciel entrevista prof. Lynn Mário. Vídeo Published on Nov 5, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

Michaelis Moderno Dicionário Inglês & Português. Editora Melhoramentos Ltda, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar/ingles/definicao/ingles-portugues/print_21417.html>. Acesso em: 30 mai. 2015.

MIGNOLO, W. D. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

_____. W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da Uff: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p.287-324, 2008. Semestral. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. W. D. Who speaks for the “HUMAN” in Human Rights? in: *Cadernos de Estudos Culturais*. v. 1, n. 5. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, p. 191-214, 2011. Semestral.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia in: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 271-282.

MONTE MÓR, W. *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas*. Trab. Linguist. apl., Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, June 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras . *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG, v. 26, n. 2 p. 469-476 jul./dez. 2010.

_____. W. 'Multi', 'Trans' e 'Plural': discutindo paradigmas. in: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, p. 9-14.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. E. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.) - 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, E. *Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. 2ª. ed. Niterói: EdUFF, 2001.

NOLASCO, E. C. Crítica subalternista ao sul. *Cadernos de Estudos Culturais* , v. 3, p. 51-65, 2011.

_____. E. C. *Perto do coração selbage da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

ORTEGA, F. *Amizade e a estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1999.

_____. F. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, M. E CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE - PMCG. Secretaria Municipal de Educação. *Censo Escolar*. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/canais/Texto?id_can=7594>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PRENSKY, M. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais* [part 1]. De On the Horizon - NCB University Press, Vol. 9, N. 5, Outubro 2001.

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

_____. R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

_____. R. *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. L. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 35, p. 95-101, abril de 2008. Quadrimestral.

_____. L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp. Especial Novas mídias e o Ensino Superior*. P. 19-28, 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1997.

_____. B. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras/ Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Moodle Semed. *Educação do Campo - Campo de Possibilidades*. Disponível em: <<http://Moodle.semed.capital.ms.gov.br/Moodle/course/view.php?id=202>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Moodle Semed. *Curso: Tutoria Online*. Disponível em: <<http://moodle.semed.capital.ms.gov.br/moodle/course/view.php?id=134>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2008. Disponível em: <<http://www.pmcg.ms.gov.br/semec/downloads?categoria=172>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, E. M. *Crítica cult.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. E. M. *Tempo de pós crítica.* Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.

TAKAKI, N. H. O ensino de línguas estrangeiras em meio às globalizações: as novas tecnologias e suas implicações na sociedade. *REVISTA X*, volume 2, 2009, p. 39-55.

_____. N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.* Jundiaí: Paco Editorial, 2012a.

_____. N. H. *Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica.* Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.87-110, jan./jul., 2012b.

_____. N. H. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. *Calidoscópio*. Vol. 11, n. 1, p. 53-62, jan/abr 2013.

_____. N. H. e MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire.* Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

TAVARES, R. R.; BRYDON, D. (orgs.). *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá.* Maceió: Edufal, 2013.

WIKIPÉDIA. *Wiki*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

WIELEWICKI . V. H. G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva.* Acta Scientiarum: Maringá, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

ZACCHI, V. J. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, V; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa.* Maceió. Edufal, 2014, p. 136-159.

ANEXOS

Anexo A – Circular Interna da unidade escolar da zona rural– informa sobre a internet

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

CI n. 2663

DE: Diretora da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha.

Para: Secretaria Municipal de Educação.

Assunto: Informa sobre Internet

Informamos que estamos sem Internet desde dezembro de 2012, com isso vem prejudicando a agilidade e a rotina diária do trabalho da secretaria, quanto ao acompanhamento da documentação dos alunos, a documentação E-DOC da SEMED, outra preocupação é quanto ao período do censo que vem se aproximando.

Divonete Costa de Queiroz Rigon

Diretora

DECRETO "PE" N. 306, DE 17/02/2016

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROCOLO/ATEC 26/2/16 Às 17 h 10 min Ass.: <i>Klensson</i>

Órgão de Origem	DATA DE RECEBIMENTO	RECEBIDO POR
EM. Darthesy Novaes Caminha 25/02/2016		

Anexo B – Proposta de curso, referente ao Módulo 4 da profa. cursista 9

CURSO: *Tutoria Online*

Proposta de Curso (Módulo 5)

1. Identificação:

- **Elaborador:** Profa. cursista 9
- **Setor:** DED
- **Início e término:** Previsão de 6 meses de duração para este curso.
- **Público – alvo:** Professores da rede pública municipal de Campo Grande - MS
- **Carga horária:** 100 horas
- **Componente curricular:** Interdisciplinar – Temas Transversais.

2. Título: Respeito ao Próximo – Vivenciando a Diversidade Sexual no Ambiente Escolar

3. Apresentação

Tomando por alicerce maior a Constituição Federal, em seu artigo 6º, o qual assegura que a Educação é direito de todos e dever do Estado, faz-se essencial a criação, implementação e manutenção constante de formações educacionais para formadores voltadas ao combate do preconceito e da discriminação com população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), visando o combate a todas as formas de preconceito, violência e atitudes discriminatórias, o reconhecimento da identidade, a igualdade, a equidade de gênero, a garantia dos direitos sexuais e garantindo a projeção e ascensão desta população a todos os níveis de ensino.

4. Justificativa

Dado o grande movimento discriminatório para com o segmento LGBT, temos a latente necessidade de construir estratégias de incentivo à educação, de estímulo à aquisição de novos conhecimentos, de cooperação e cidadania, entre outros, para que esses referidos estudantes avancem na efetivação da aquisição de conhecimentos gerais e específicos, não diferenciando-os de forma alguma. Por outro lado, é de extrema importância adotar ações para o enfrentamento da violência, em específico no ambiente escolar, contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais, uma vez que grande parte da evasão desses alunos refere-se justamente a esta violência sofrida, seja ela oral, física ou de cunho psicológico. Para isso, ressaltamos a importância de incluir formações para educadores específicas voltadas à promoção da cidadania e da educação à toda a comunidade LGBT.

5. Objetivos

Geral

Realizar formação continuada para os professores, com foco na realidade sócio-cultural e no papel da sexualidade na sociedade atual, afim de gerar uma melhoria na construção dos conhecimentos sobre a sexualidade dos seus alunos.

Específicos

- Aprofundar os conhecimentos dos formadores quanto à questões de Diversidade Sexual.
- Estimular o respeito à diversidade.
- Tratar do desenvolvimento da identidade sexual e homofobia.
- Combater o “Bullying” por questões de gênero e orientação sexual no ambiente escolar.

6. Conteúdo

Sexualidades, noções de Respeito e vida em sociedade.

7. Procedimentos metodológicos

Este curso será desenvolvido na plataforma *Moodle*, utilizando as ferramentas: Fórum, Diário de Bordo, Tarefas, Textos para estudo, entre outros recursos disponíveis.

8. Recursos

Para a realização das atividades deste curso será necessário notebook/ computador/ tablet com acesso à internet.

9. Cronograma

	xx/xx/2014	yy/xx/2014	zz/xx/2014	ww/xx/2014
Fórum	X			
Leitura do Texto		X		
Tarefa			X	
Diário de Bordo				X

10. Perspectivas de resultados

Esperamos que ao final deste curso o professor esteja preparado para trabalhar com seus alunos questões de sexualidade e combater o “Bullying” por questões de gênero e orientação sexual.

11. Referências

BRASIL. *Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. *Direitos Humanos e Políticas Públicas: o Caminho para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Texto – Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 30 nov. 2014.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS SEXUAIS. China, XV Congresso Mundial de Sexologia, 2000.

NETO, José Baptista de Mello Neto; AGNOLETI, Michelle Barbosa. *DIGNIDADE SEXUAL E DIVERSIDADE HUMANA: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT)*. Disponível em < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_netto_lgbtt.pdf > Acesso em: 02 dez. 2014.

SOEIRO, José. *O Combate Contra a Discriminação LGBT: Os Desafios que Virão*. Revista virtual Dossier, 2009. Disponível em <<http://www.esquerda.net/dossier/o-combate-contradiscrimina%C3%A7%C3%A3o-lgbt-os-desafios-que-vir%C3%A3o>> Acesso em: 3 dez. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário de consentimento livre e esclarecido

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS: INTERAÇÕES, ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. Meu nome é Jany Baena Fernandez, sou a pesquisadora responsável, sob a orientação da professora Dra. Nara Hiroko Takaki, ambas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa tem como objetivo compreender as interações entre os professores de diferentes disciplinas num curso de formação continuada, realizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os dados serão utilizados para fins exclusivos de produção científica, publicações em revistas e eventos. Diante disso, solicito sua contribuição para preenchimento deste questionário, bem como a autorização da coleta de dados no ambiente virtual Moodle, referentes ao curso Tutoria Online e de outros elaborados por vocês após a formação. Você poderá ser entrevistado sobre os temas relacionados à pesquisa. Sua entrevista poderá ser escrita e/ou gravada por meio de áudio, os resultados poderão ser utilizados para estudos posteriores. A sua identidade será mantida em completo sigilo. O questionário demora cerca de 15 minutos para ser respondido. Não há respostas certas nem erradas, mas a sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais, não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação e será garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos que tiverem seus dados coletados.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos telefones 67 8138-6232/9221-9643 ou pelo e-mail janybaena@gmail.com.

*Obrigatório

4. FORMOU-SE EM UMA INSTITUIÇÃO *

- PÚBLICA
 PRIVADA
 AMBAS

5. QUAL A INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU? *

6. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL *

- 30 HORAS
 40 HORAS
 50 HORAS
 60 HORAS

Outro:

7. CONCURSADO *

- SIM - 40 HORAS
 SIM - 20 HORAS
 NÃO

Outro:

Apêndice B – Questionário aplicado aos professores cursista da formação *Tutoria Online*

4. Com que visão você começou o curso Tutoria Online? Foram ampliadas? *

Leitura de uma Charge



1. Que tipo de telespectador está representado na Charge? Você se enquadra nesse tipo? Comente. *

2. Qual é o objetivo de quem produz e veicula o programa representado na Charge? Como você lida com conflitos (diferentes visões de mundo, as suas e as do produtor da Charge)? *

3. Quais os possíveis programas que estão sendo representados na Charge? Há outros tipos de programa que são veiculados na mídia? Quais? *

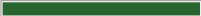
Você terminou de completar nosso questionário! Por favor clique em "Enviar formulário" para confirmar as respostas! MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Caso queira informações e/ou resultados da pesquisa, por favor, assinale positivamente.

Sim, desejo receber informações sobre os resultados

E-mail para envio

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

 100% concluído.

Powered by
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)