

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

GABRIELA KRAUSE DOS SANTOS

TECNOBIOGRAFIA:

**Um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na
perspectiva dos multiletramentos**

São Leopoldo

2022

GABRIELA KRAUSE DOS SANTOS

TECNOBIOGRAFIA:

Um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2022

S237t Santos, Gabriela Krause dos.
Tecnobiografia : um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos / por Gabriela Krause dos Santos. – 2022.
112 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientadora: Dra. Dorotea Frank Kersch”.

1. Tecnobiografia. 2. Agência. 3. Narrativas digitais. 4. Multiletramentos. 5. Formação de professores. I. Título.

CDU: 82.08

GABRIELA KRAUSE DOS SANTOS

**“TECNOBIOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A AGÊNCIA DO PROFESSOR EM
PRODUÇÕES MULTIMODAIS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

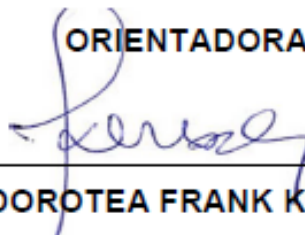
APROVADA EM 25 DE FEVEREIRO DE 2022

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ANA PATRICIA SÁ MARTINS - UEMA
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. SABRINA VIER - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

ORIENTADORA



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

Aos meus pais, ao meu noivo Vinícius e a minha orientadora Professora Dorotea por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de estudo e pesquisa, mas não foram quaisquer dois anos, foram dois anos em meio a uma pandemia que assolou o mundo e, por isso, ao menos para mim, os agradecimentos têm um caráter especial.

Quero, primeiramente, agradecer à Capes pela possibilidade de aperfeiçoamento. Tenho certeza de que a busca pelo conhecimento não para aqui, e reconheço o papel da instituição no meu crescimento.

Agradeço a Deus e à ciência por sobreviver aos últimos dois anos e poder, agora, contar um pouco do que vivi, enquanto pesquisadora nesse tempo.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dorotea Frank Kersch, que por diversas vezes acreditou mais em mim do que eu mesma, e me mostrou que uma estudante de escola pública, mesmo com todos os seus déficits educacionais, tem capacidade de transformar a sua realidade.

Aos meus pais, Edison e Regina, por todo o apoio durante esses dois anos, por sempre incentivarem a educação e a contínua busca por conhecimento a mim e aos meus irmãos, desde que éramos crianças.

Ao meu noivo, Vinícius, pelo apoio, por sempre acreditar em mim e, principalmente, pelas noites em claro me fazendo companhia na escrita desta dissertação.

Ao Grupo Formli em todas as suas formações desde que entrei em 2016, por todas as discussões e estudos que fizemos a cada reunião, e neste momento em especial à Jaqueline Schabarum e Karin Paola Mayer, por todo apoio, carinho, troca e momentos de desabafos nesse tempo.

À minha colega e amiga Deisi Flesch Pupo, pelas infinitas conversas, acolhimento, discussões, indicações de textos e tantas outras trocas durante esses dois anos.

À Lilian Latties, uma grande amiga e colega de grupo que perdemos no último ano, que me acolheu em minha entrada no grupo e sempre me incentivou a não desistir e a continuar nessa busca por me tornar a professora e pesquisadora que eu quero ser.

RESUMO

A era tecnológica em que vivemos tem mudado cada vez mais a forma com que nos relacionamos uns com os outros, como vivemos em sociedade e como nos comunicamos. Por outro lado, na educação há resistência, despreparo, além de falta de investimentos em formação de professores (inicial e continuada), para que os professores se apropriem das tecnologias digitais e aprendam a trabalhar COM elas. Com isso em mente, nos perguntamos: Como as tecnobiografias (enquanto uma *Digital Storytelling*) podem servir de potencializadoras da agência do professor em formação enquanto desenvolvem seus multiletramentos? Para responder a esta pergunta estabelecemos um objetivo geral: a) compreender como o trabalho com as tecnobiografias proporciona o desenvolvimento de multiletramentos. Definimos também os seguintes objetivos específicos: 1) identificar como os professores em formação se constroem como agentes de mudança em suas próprias práticas; 2) analisar as formas pelas quais os alunos/professores constroem seus significados em produções multimodais. Em termos metodológicos, esta pesquisa é qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico, e os dados aqui analisados foram gerados a partir das contribuições de alunos participantes de uma disciplina da graduação em Letras em uma universidade comunitária do sul do país que tratou sobre os estudos de letramento. Analisamos três tecnobiografias produzidas pelos alunos/professores de acordo com a *Transpositional Grammar* (COPE; KALANTZIS, 2021) e a *Pedagogia do Design* (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020), e os diários escritos após a produção. Com base nas análises, é possível ver que o processo de construção de significado é complexo, e a experiência de trabalho COM as tecnologias proporciona o desenvolvimento da agência do professor, e outros letramentos necessários ao século XXI.

Palavras-Chave: Tecnobiografia. Agência. Narrativas Digitais. Multiletramentos. Formação de Professores

ABSTRACT

The technological era which we live has increasingly changed the way we relate to each other, how we live in society and how we communicate with others. On the other hand, in education, there is resistance, unpreparedness, as well as a lack of investment in teacher training (initial and continuing), so that teachers can appropriate themselves of digital technologies and learn to work WITH them. With this in mind, we ask ourselves: How can technobiographies (as a Digital Storytelling) serve as potentiators of the teacher's agency in training while developing their multiliteracies? To answer this question, we established a general objective, a) to understand how working with technobiography provides the development of multiliteracies. We also define the following specific objectives. 1) identify how teachers in training build themselves as agents of change in their own practices; 2) analyze the ways in which students/teachers construct their meanings in multimodal productions. This research is qualitative-interpretative, of an ethnographic nature, and the data analyzed here were generated in an undergraduate Letras course (Teaching Language and Literature), on literacy studies, at a community university in the south of Brazil. We analyzed three technobiographies produced by the students/teachers according to the *Transpositional Grammar* (COPE; KALANTZIS, 2021) and *Pedagogy of Design* (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020), and the journals written after the production. Based on the analyses, it is possible to see that the process of construction of meaning is complex, and the experience of working WITH the technologies provides the development of the teacher's agency, and other literacies necessary for the 21st century.

Key-words: Technobiography. Agency. Digital Storytelling. Multiliteracy. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capacidades desenvolvidas com as tecnobiografias	15
Figura 2 - Componentes da teoria social de aprendizagem: Um inventário inicial ...	26
Figura 3 - Configuração de papéis na Pedagogia mimética/didática	34
Figura 4 - Configurações de papéis na Pedagogia Reflexiva.....	36
Figura 5 - Framework for Critical Media Literacy	39
Figura 6 - O processo de significado pelo <i>design</i>	57
Figura 7 - Concepção de formação que coloca a experiência do professor/aluno no centro	61
Figura 8 - Tecnobiografia Douglas.....	74
Figura 9 - Tecnobiografia do Douglas	75
Figura 10 - Tecnobiografia do Douglas	76
Figura 11 - Tecnobiografia do Douglas.....	77
Figura 12 Tecnobiografia do Douglas.....	78
Figura 13 - Tecnobiografia do Douglas.....	79
Figura 14 - Tecnobiografia do Douglas.....	79
Figura 15 - Tecnobiografia Douglas.....	81
Figura 16 - Tecnobiografia do Douglas.....	83
Figura 17 - Tecnobiografia da Sofia.....	85
Figura 18 - Tecnobiografia da Sofia.....	86
Figura 19 - Tecnobiografia da Sofia.....	87
Figura 20 - Tecnobiografia da Sofia.....	88
Figura 21 - Tecnobiografia da Sofia.....	89
Figura 22 - Tecnobiografia da Sofia.....	89
Figura 23 - Tecnobiografia da Sofia.....	90
Figura 24 - Tecnobiografia da Sofia.....	91
Figura 25 - Tecnobiografia da Sofia.....	91
Figura 26 - Tecnobiografia da Sofia.....	92
Figura 27 - Tecnobiografia da Sofia.....	93
Figura 28 – Tecnobiografia da Sofia.....	93
Figura 29 - Tecnobiografia da Sofia.....	94
Figura 30 - Título da tecnobiografia de Bianca	97
Figura 31 – Tecnobiografia da Bianca.....	98

Figura 32 - Tecnobiografia da Bianca..... 99

Figura 33 - Tecnobiografia da Bianca..... 99

Figura 34 - Tecnobiografia da Bianca..... 100

Figura 35 - Tecnobiografia da Bianca..... 101

Figura 36 - Tecnobiografia da Bianca..... 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Significados para <i>design</i>	56
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa de Teses e Dissertações	17
Tabela 2 - Características de uma Pedagogia reflexiva	37
Tabela 3 - Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	43
Tabela 4 - Threshold Concepts do Trabalho Narrativo [Digital].....	47
Tabela 5 - Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	65
Tabela 6 - Transpositional Grammar: funções de significado podem ser expressas em significados diferentes	68
Tabela 7 - Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i> (Douglas).....	70
Tabela 8 - Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i> (Sofia).....	71
Tabela 9 - Os Sete elementos da <i>Digital Storytelling</i> (Bianca).....	71
Tabela 10 - Análise da produção da tecnobiografia do Douglas.....	73
Tabela 11 - Análise da produção da tecnobiografia da Sofia	84
Tabela 12 - Análise da produção da tecnobiografia da Bianca	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CD	Compact Disc
CDS	Center for Digital Storytelling
DOC	Documento
EAD	Educação à distância
GIF	Graphics Interchange Format
LA	Linguística Aplicada
NLG	New London Group
PDF	Portable Document Format
RPG	Role Playing Game
SMS	Short Message Service
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Formação de Professores: a reflexão no desenvolvimento da agência do professor	23
2.2 Letramentos no século XXI	30
2.3 Digital Storytelling	41
2.3.1 O Gênero Multimodal Tecnobiografia.....	50
2.3.2 Construção de significado com as tecnobiografias	55
3 METODOLOGIA	59
3.1 Contexto	60
3.2 Participantes	63
3.2.1 Douglas.....	63
3.2.2 Sofia	63
3.2.3 Bianca	64
3.3 Atividade realizada	64
3.4 Metodologia de Análise	66
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS	69
4.1 Análises da produção do tecnogênero tecnobiografia	69
4.2 Análises do significado	72
5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	110

1 INTRODUÇÃO

“Não estamos neste mundo, como educadores, para colocar a vida de nossos alunos em níveis de sucesso. Estamos aqui para despertar para o sentido de que a escola e o aprendizado devem ser, em todos os sentidos da palavra, um esforço saudável. Devemos criar pessoas inteiras, que sejam capazes de resolver questões complicadas, para fazer um mundo mais completo, seguro, sustentado e sustentável.”

(Joe Lambert, 2017)

Quando era pequena meu pai cursava a faculdade de Biologia (licenciatura) e trabalhava em uma loja de materiais elétricos. Conforme ele avançou no curso, veio a oportunidade de começar a dar aulas através de contrato com o Estado do Rio Grande do Sul. Um tempo depois ele, sempre pensando em melhorar as suas aulas, comprou o primeiro computador. Era um computador usado e, com ele, meu pai elaborava as suas aulas. Foi com esse mesmo computador que comecei a me aventurar pela tecnologia: aprendi a mexer no *paint* para desenhar, e depois já na escola no *Word*, para fazer minhas capas dos trabalhos, isso sem nenhum curso, apenas com a tentativa e erro.

Conforme os anos foram passando e as tecnologias evoluindo, as coisas ficaram mais fáceis. Veio a internet e, com ela, um mundo de possibilidades. As pesquisas para os trabalhos não precisavam mais ser feitas na biblioteca da escola ou da cidade, e com a ascensão do Google surge a maravilha dos tutoriais que me ensinavam qual tecnologia digital usar, como usar e como resolver problemas. Tudo a um clique de “distância”. Foi com um clique que me inscrevi no vestibular, também investi no meu primeiro computador, comprado pela internet, quando entrei na faculdade lá em 2014. Esse mesmo computador me acompanhou até o final do primeiro semestre do mestrado, quando as aulas começaram a ser completamente online devido à pandemia do Covid-19, e, então, a câmera do meu velho *laptop* parou de funcionar, me obrigando a trocá-lo.

Sempre fui, como eu mesma gosto de falar, uma “futricadora” e assim o sendo antes de decidir finalmente trocar o *laptop*, fiz diversas tentativas de anexar a câmera

do celular/*smartphone*¹ ao *laptop* antigo para conseguir usá-lo por mais tempo, o que consegui, mas a bateria do celular/*smartphone* terminava muito rápido quando precisava fazer isso.

Para tudo que eu preciso saber acerca de uma tecnologia digital que eu quero ou preciso usar, eu “futrico” até descobrir. O que eu chamo de “futricador”, acredito que possa ser definido como um agente capaz de

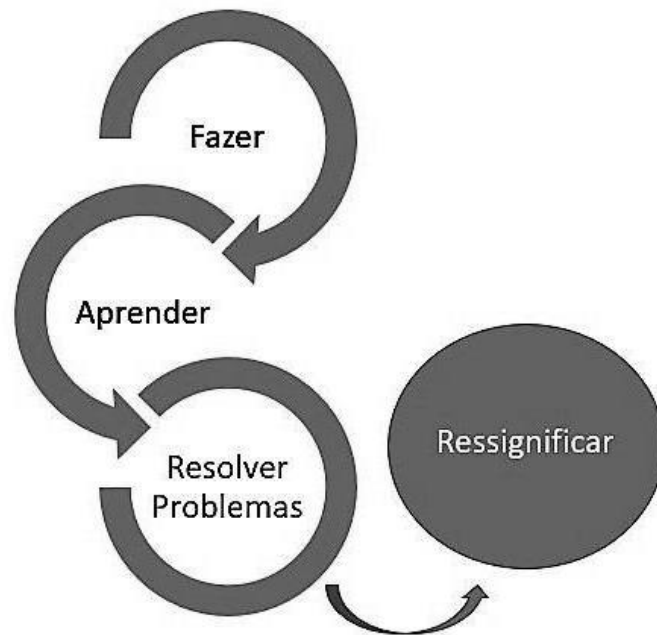
mobilizar recursos materiais (tecnológicos) e humanos (psíquicos), incluindo a si próprio como um desses recursos, a fim de apropriar-se do mundo em sua volta, por meio da linguagem, e de pôr em questão as estruturas, transformando os significados institucionalizados do que se encontra estabelecido (ARAÚJO; DIEB, 2017, p. 42)

Com essa vontade de me apropriar do mundo a minha volta, foi que, em 2016 optei por renunciara um emprego de carteira assinada, e entrar na iniciação científica. Sabia que a iniciação científica iria me proporcionar um melhor aproveitamento da vida acadêmica, e, ao mesmo tempo, me ajudar a responder à pergunta sobre que tipo de professor eu gostaria de me tornar. E aqui a minha história se cruza com a de minha orientadora, Professora Dorotea Frank Kersch.

Na iniciação científica, meu primeiro trabalho desenvolvido (entre 2016 e 2017) foi uma análise das tecnobiografias produzidas pelos alunos da graduação em uma disciplina de Seminário oferecido na modalidade EAD que ocorreu online com alguns encontros presenciais ao longo do semestre. Nesse trabalho, identificamos que, durante a produção de seus vídeos, os alunos desenvolviam três capacidades e, com o trabalho concluído, eles já não eram os mesmos:

¹ Entendemos que o termo “correto” nos dias de hoje seria o *smartphone*, entretanto, observamos que o signo (significante e o significado) da palavra celular, hoje, trata tanto do celular sem acesso à internet, quanto daquele com acesso conhecido como *smartphone*. Assim, como nossos participantes utilizam a palavra celular para os dois termos, optamos por utilizar os dois termos e fazer a devida distinção quando necessário.

Figura 1 - Capacidades desenvolvidas com as tecnobiografias



Fonte: KERSCH; SANTOS, 2020, p. 76

Nossos dados nos mostraram que nossos alunos não acreditavam ser capazes de produzir o vídeo. Foi após os primeiros sentimentos de medo e angústia, apenas vivendo a experiência que eles se perceberam *capazes de fazer*. Num segundo momento, eles se perceberam *capazes de aprender*, afinal, precisaram recorrer a diversas fontes para que aprendessem a elaborar um vídeo, às vezes essas fontes eram a própria internet, ou até seus filhos. Os dados também mostraram que os alunos se deram conta de que eram *capazes de resolver problemas*, afinal, lidar com as tecnologias não é fácil, existem muitas tecnologias/recursos digitais e precisamos ir descobrindo formas de lidar com tudo isso. Depois do desenvolvimento dessas capacidades, foi possível observar que os alunos se *ressignificavam* como professores, refletiam sobre as suas aulas, sobre o quanto poderiam estar transformando também as vidas dos seus alunos. Além deste trabalho, tive a oportunidade de entrar em contato com pesquisas como Temóteo (2019) e Martins (2020).

Creio que eu que sempre tenha sido uma “futradora”. Ou melhor, uma agente. Vi nas escolas em que atuei que nem todos os professores se tornam agentes, e por isso acredito que seja algo que precisa ser desenvolvido na formação de professores. Além disso, o isolamento social causado pela pandemia do Covid-19 não

só nos levou para dentro de casa, como levou nossa sala de aula, e nosso trabalho para lá, junto conosco. Da mesma forma, o período de aulas remotas escancarou problemas de acesso e desigualdade social que sempre existiram, mas que, no presencial, não eram tão “visíveis” aos olhos daqueles que estão em situações de privilégio, e daqueles responsáveis pelo país.

É verdade que ninguém esperava um vírus como esse e governos ao redor do mundo mostraram que não estavam preparados para lidar com esse tipo de situação. Também muitos professores, por falta de formação, apenas replicaram planos de aula pensados para o presencial nas aulas online síncronas e isso porque, de fato, não estavam preparados para fazer a transição do presencial para o remoto. Essa situação levantou uma pergunta: Mesmo sem a pandemia, as universidades estavam pensando em inserir os professores que estavam formando na cultura híbrida e multimodal que caracteriza a sociedade contemporânea?

Fazendo uma pesquisa rápida nos cursos de Letras, dentre algumas das maiores universidades do país do eixo Rio-São Paulo (USP e UFRJ), entre dezembro de 2020 e abril de 2021, pude constatar que, no currículo de nenhuma delas há uma disciplina que trate sobre letramentos, multiletramentos ou uso de tecnologias no ensino de línguas. Sabendo das discussões existentes a respeito de como o futuro seria a partir de tantas evoluções tecnológicas, ao menos desde 1996, quando o então chamado Grupo de Nova Londres, preocupados com os avanços tecnológicos, como esses afetariam a escola e já adiantando também os efeitos da globalização, lançam o manifesto por uma Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), me perguntei: Como as tecnobiografias (enquanto uma *Digital Storytelling*) podem servir de potencializadoras da agência do professor em formação enquanto desenvolvem seus multiletramentos?

A fim de responder a essa pergunta, formulamos o objetivo geral:

Compreender como o trabalho com as tecnobiografias proporcionam o desenvolvimento de multiletramentos;

E os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar como os professores em formação se constroem como agentes de mudança em suas próprias práticas.
- b) analisar as formas pelas quais os alunos/professores constroem seus significados em produções multimodais.

Para responder aos objetivos será acompanhado o processo de criação de histórias digitais construídas por alunos/futuros professores sobre como a tecnologia entrou na vida deles, e seus relatos sobre a realização da atividade. As produções dos alunos serão analisadas através da *Transpositional Grammar* (COPE, KALANTZIS; 2021) com base, também, nos estudos de letramento.

A partir desta definição, fizemos uma busca na base de dados de teses e dissertações da Capes entre março e dezembro de 2020, para investigar trabalhos com a mesma temática e quais os objetivos gerais e específicos eles abordavam. Limitamos a busca pelo termo “*Digital storytellings*” e reduzimos aos que se encontravam no campo da Linguística Aplicada, ao ler os resumos dos trabalhos e chegamos a seguinte pesquisa:

Tabela 1 - Pesquisa de Teses e Dissertações

continua

Nome da tese ou dissertação e Autor (a)	Pergunta de pesquisa / Objetivos	Resultados
A produção de narrativas digitais no Ensino Médio integrado à educação profissional (DANIELE SOUZA FREITAS PACHECO, DISSERTAÇÃO, 2015)	Objetivo Geral: interpretar os sentidos atribuídos à prática de relatar experiências, desenvolvida por meio da produção de narrativas digitais por parte dos alunos e professores do curso de hospedagem. Objetivos específicos: a) retratar a percepção dos educandos e professores acerca da prática de produzir narrativas digitais com base na metodologia de DS; b) perceber as facilidades e dificuldades encontradas pelos educandos na utilização dos recursos tecnológicos, bem como a influência desses aspectos na produção de suas narrativas; c) discutir as contribuições e os desafios enfrentados pelos alunos ao	Os dados gerados revelaram que o conjunto de eventos de letramento desenvolvidos durante a pesquisa foram caracterizados pelos alunos como diferente dos eventos e práticas de letramentos vivenciados por eles no contexto escolar. Embora alguns alunos tenham valorizado mais as provas e os trabalhos escritos, muitos atribuíram um caráter dinâmico, divertido e interessante à experiência de produzir e principalmente compartilhar uma narrativa digital. A falta dos recursos tecnológicos necessários para a produção das narrativas em sala de aula

	<p>se expressarem por meio de múltiplas linguagens; e d) examinar de que modo a produção de narrativas digitais contribuiu para o alcance dos objetivos almejados nas disciplinas.</p>	<p>consistiu em um fator mais marcante do que as dificuldades vivenciadas pelos alunos no uso das TDICs. Os maiores desafios enfrentados pelos alunos parecem estar relacionados à concepção do texto narrativo, como a construção do roteiro. Por outro lado, a implementação prática, como o uso dos recursos tecnológicos para concretização da obra, não apresentou o mesmo nível de dificuldade. Muitos alunos conseguiram articular múltiplas semioses na construção de sua narrativa, no entanto, alguns apresentaram problemas relacionados ao elemento economia (LAMBERT, 2006) em suas produções.</p> <p>Os objetivos propostos pelos professores das disciplinas envolvidas, Língua Portuguesa e Hospedagem, foram alcançados. Os dados analisados evidenciam a produção de narrativas digitais com base na metodologia de DS como uma forma profícua e dinâmica de relatar e socializar experiências vivenciadas em viagens a campo.</p>
<p>ESCRITA E AUTORIA ESCOLAR: criação e produção de narrativas digitais na formação de professores (KARINE</p>	<p>Perguntas de pesquisa: De que maneira o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de narrativas</p>	<p>Os resultados dessa experiência demonstram que a construção de NDs facilita a relação que os licenciandos e seus alunos têm com a escrita, uma vez</p>

<p>LOBO CASTELANO, TESE, 2017)</p>	<p>digitais (NDs), pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos? Problematizando esta questão, surgem as seguintes indagações: se o professor não tem uma boa relação com a escrita, isso não compromete o resultado da produção textual dos alunos? Ao contrário, se esse futuro professor adquire uma boa relação com a escrita, haverá influência positiva em sua atuação com os seus alunos no ensino da leitura e da escrita?</p> <p>Objetivo Geral: investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos.</p> <p>Especificamente, pretendeu-se: a) Analisar as abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das pesquisas referentes ao ensino da escrita no contexto do primeiro ciclo do ensino fundamental; b) Explicar a situação da formação inicial de professores para o ensino da língua materna e as potencialidades dos processos de autoria escolar para sua atuação docente; c) Descrever a natureza autoral do gênero narrativo, bem como as qualidades discursivas e elementos estruturantes da narrativa escolar e as contribuições das NDs para o ensino da</p>	<p>que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criatividade. Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.</p>
------------------------------------	---	--

	<p>língua materna; d) Aplicar um questionário inicial e uma produção textual aos participantes do Projeto "Escrita Solidária" (Pibid), a fim caracterizar a sua relação com a escrita, bem como a escrita dos alunos do ensino fundamental; e) Realizar, a partir do material coletado, uma oficina de criação de NDs com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), participantes do Projeto; f) Produzir narrativas digitais com alunos de ensino fundamental de quatro escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ, participantes do Projeto, a partir dos planejamentos realizados pelos bolsistas; e g) Aplicar um questionário final, a fim de compreender os significados e sentidos atribuídos pelos licenciandos em relação ao trabalho de escrita e autoria a partir da criação de NDs.</p>	
<p>Digital Stories: Students' perception of feedback contribution during script development (VANESSA DE DEUS ROCHA, DISSERTAÇÃO, 2019)</p>	<p>Objetivo Geral: investigar a percepção dos alunos sobre a contribuição do feedback escrito durante o desenvolvimento do script para a produção de uma história digital. Esta pesquisa teve como Objetivos específicos: (1) Compreender a percepção dos alunos sobre a contribuição do feedback para o seu desenvolvimento linguístico; (2) Compreender a contribuição dos diferentes tipos de feedback para a</p>	<p>Os alunos reconheceram a relevância do feedback para o desenvolvimento linguístico deles. Eles também reconheceram a contribuição positiva do feedback durante o desenvolvimento do script apontando aspectos como o desenvolvimento de uma consciência linguística que lhes permitiu compreender melhor o tipo de linguagem necessária entre o script e os outros textos produzidos no ambiente acadêmico.</p>

	<p>produção da história digital. (3) Compreender a percepção dos alunos sobre a contribuição do feedback para o desenvolvimento do script para a história digital; (3) Analisar se/como os alunos incorporaram o feedback recebido durante o desenvolvimento do script na versão final dos seus textos</p>	<p>Este estudo também concluiu que os alunos incorporaram a maioria do feedback recebido durante o desenvolvimento do script na versão final de seus textos.</p>
<p>Investigating L2 learners' oral production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: An exploratory study in technology-mediated TBLT (JULIANE REGINA TREVISOL, TESE, 2019)</p>	<p>Objetivos: a) o impacto de um ciclo de tarefas com histórias digitais na produção oral de aprendizes de L2; b) os processos pelos quais os aprendizes se engajam ao desenvolver cada uma das tarefas do ciclo; c) suas percepções sobre a criação da história digital com relação à tecnologia, aprendizagem e (futuro) ensino da L2, dentre outras questões.</p>	<p>Em geral, os resultados sugerem certa melhora na produção oral em L2, em especial para fluência, acurácia e densidade lexical, apesar da heterogeneidade do grupo quanto à proficiência. Contudo, nenhuma diferença estatisticamente significativa fora observada para quaisquer das medidas nos três momentos. De todo modo, uma pequena diferença foi observada na fala de todos os participantes, o que sugere melhora, por mais que pouca, na produção oral em L2 para algumas variáveis. Tal resultado possivelmente se deu pela repetição da tarefa: a oportunidade de ensaiar sua produção por meio de algumas tarefas desencadeou episódios de conscientização, percepção de lacunas e de foco na forma. Além disso, os aprendizes perceberam as tarefas como instigantes e desafiadoras, pela oportunidade de tomada de decisão e desenvolvimento</p>

		<p>tanto de língua quanto de habilidades digitais, em geral. Deste modo, entende-se que histórias digitais podem ser uma</p> <p>ferramenta vantajosa ao desenvolvimento da (fala na) L2, uma vez que fomentam o uso autêntico da língua, dentre outras questões, por meio de tecnologia digital. Logo, a adaptação de tais tarefas multimodais ao aprendizado pode ser um caminho produtivo na tentativa de se aliar tecnologias com TBLT em espaços pedagógicos de L2.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Através dessa pesquisa, foi possível observar, que, até o ano de 2020, nenhum trabalho foi desenvolvido que realizasse uma análise da multimodalidade e como a construção de sentido acontece em produções multimodais como as *Digital Storytellings*.

Este trabalho se encontra dividido em cinco partes, na primeira, este capítulo introdutório, contei um pouco da minha história e do que me levou a esta pesquisa. No segundo, na fundamentação teórica, discuto acerca da formação de professores, os estudos de letramento e os letramentos necessários no séc. XXI, e as *Digital Storytellings* na perspectiva do CDS. Em seguida, passo à metodologia, onde descrevo como e onde se deu a geração dos dados. Na sequência, os dados são discutidos e analisados. No capítulo cinco faço as considerações, para nós, nunca finais, acerca do que foi analisado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, trazemos aspectos relativos à formação de professores e do que vem sendo discutido em acerca a essa temática, destacando alguns estudos que julgamos relevantes e que se alinham à nossa pesquisa, bem como o que acreditamos que seja importante ser desenvolvido aliando os conceitos de reflexão sobre a prática para o desenvolvimento da agência do professor. Em seguida, discutimos aspectos acerca dos letramentos necessários para viver e exercer nossa cidadania na sociedade do século XXI e, por fim, caracterizamos as *Digital Storytellings*.

2.1 Formação de Professores: a reflexão no desenvolvimento da agência do professor

"O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca." (Paulo Freire)

Há quem diga que a formação do professor começa na Formação Inicial, ou seja, dentro das universidades ou, ainda, nos cursos de magistério. Penso que ela começa ainda antes mesmo de o professor decidir ser professor. Quando começamos os nossos anos escolares, começamos também a viver a experiência escolar como um todo, a qual ajuda a nos constituir. Como alunos, observamos os nossos professores a todo momento e nos afiliamos ou não a suas práticas. Por isso, quando chegamos ao ambiente escolar como professores, em diversos momentos reproduzimos práticas que vivenciamos como alunos. Às vezes, lançamos mão de práticas que foram transformadoras, afinal todos temos aqueles professores que nos inspiraram, nos acolheram, que realizavam atividades e que nos cativavam. Porém, outras vezes, reproduzimos práticas ruins, de certa forma, aquelas de que não conseguimos nos libertar e que também causam marcas em nossos alunos.

Ser capaz de perceber nossas práticas como professores e refletir sobre o fazer pedagógico e seus problemas "ocorre a partir da reflexão sobre as ações e teorias, assim como o enfrentamento, com a melhoria da prática docente." (KIEREPKA; GÜLLICH e ZANON, 2020, p. 25). A chamada formação de professores (seja a inicial

ou continuada) deve se ocupar de formar professores que sejam capazes de questionar, problematizar e refletir sobre práticas que viveram quando eram alunos e bem como sobre suas próprias ações como professores, aquelas pelas quais já passaram e que ainda irão vivenciar. Afinal, é “característica específica dos seres humanos a capacidade de refletir sobre a sua ação.” (KIEREPKA; GÜLLICH e ZANON, 2020, p. 25). Assim, existem algumas coisas que nos diferenciam de outros animais, como a fala, o pensamento, nossa capacidade de aprender e ensinar e a compreensão. Mas, acima de tudo, nossa capacidade de mudar. Todos somos capazes de mudar. É fácil? Não. É confortável? Na maioria das vezes, também não. Mudar comportamentos, pensamentos só é possível quando refletimos sobre nossas práticas, quando nos desacomodamos e tentamos o “novo” e, mesmo quando erramos nesse “novo”, para que a mudança possa acontecer, precisamos de uma formação de professores que seja reflexiva, que nos desacomode e nos provoque um novo olhar.

É verdade que essa “formação reflexiva” do professor precisa ser questionada, como Zeichner (2008) nos mostra. Em meados de 1970, o ensino era visto como muito tecnicista. Acreditava-se que, para dar aulas, era necessário “treinamento”, e os cursos de formação não levavam seus futuros professores a refletirem sobre o porquê de exercer certas práticas. O próprio autor relata acerca de seu envolvimento com pesquisas que proporcionassem a reflexão para professores em formação lá em 1976. Quando iniciou a sua tentativa de tornar professores mais reflexivos na Universidade de Wiscosin, Zeichner desenvolveu pesquisas para compreender ao que os professores atribuíam mais importância e destaca que

Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008, p. 537)

Entendemos que formar professores competentes vai muito além de eles saberem o conteúdo a “passar” aos alunos. Conteúdo, na era do conhecimento e da informação, está disponível *online*. Isso não quer dizer que o conteúdo não seja importante, mas é muito mais importante que os alunos sejam capazes de lidar com tanta informação reconhecendo, por exemplo, as chamadas *fake news*, o que só é

possível se os alunos forem provocados a pensar, a refletir sobre o mundo à sua volta e o professor, nesse novo contexto, também precisa passar por esse processo de reflexão, para que perceba o seu novo papel.

Conforme Zeichner (2008), desde os anos 70 do século passado, o termo “reflexão” tem orientado diversas pesquisas na área de formação de professores, e, por isso, é importante questionar o que se entende por reflexão, e o que se tem feito nessas pesquisas. Segundo Zeichner (2008), muitas dessas pesquisas possuem como conceito central a reflexão do professor, mas não contribuem para o desenvolvimento real dos docentes. O autor revela, dentre as pesquisas desenvolvidas, quatro temas que não contribuem para a formação do professor:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. (ZEICHNER, 2008, p. 544)

Para o autor, esses aspectos “criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores” (ZEICHNER, 2008, p. 544). Com isso em mente, entendemos que, para formar um professor reflexivo, é necessário formar um “ativista crítico” (SHOR; FREIRE, 1986), afinal,

o ativista crítico, no ensino ou em qualquer outro lugar, examina até mesmo sua própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade (SHOR; FREIRE, 1986, p. 65).

O ativista crítico precisa, além de estabelecer relações entre a teoria e a prática, enxergar a prática dentro da teoria e vice-versa, também precisa entender que a educação é um lugar de transformação, por essa razão, são necessários professores que exerçam seus papéis para uma educação libertadora (FREIRE, 1967), para que, assim, sejamos capazes de reinventar a sociedade.

Sabendo que ninguém reinventa a sociedade sozinho, precisamos uns dos outros na construção de uma sociedade melhor. O professor precisa, pois, tanto da formação de professores inicial e continuada, como de outros professores que contribuam para sua formação permanente nos locais por onde circula. Como apontamos no início, acreditamos que a formação de um professor começa antes mesmo de entrar na faculdade, e, da mesma forma, não termina (ou não deveria

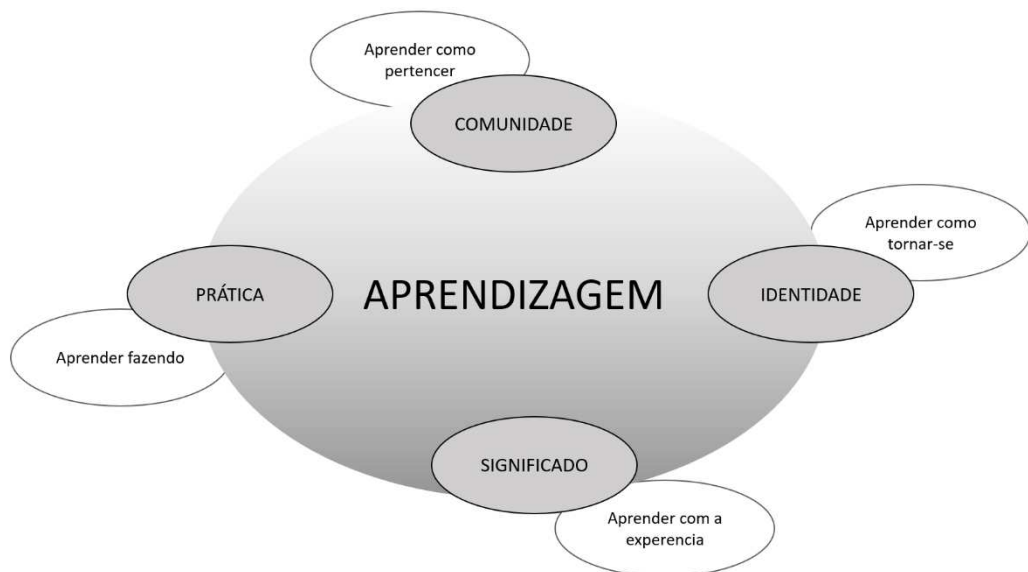
terminar) na formatura do ensino superior, por isso a importância da formação continuada permanente. Da mesma forma, estamos sempre em constante evolução, sempre aprendendo, mesmo em contextos não formais de aprendizagem.

Numa perspectiva social de aprendizagem, Wenger (1998) argumenta que somos seres sociais e que a aprendizagem está na nossa essência, assim como dormir e comer. O autor argumenta que aprender não é uma “atividade separada”. Para ele, aprender

Não é algo que fazemos quando não estamos fazendo nada, ou que paramos de fazer quando fazemos outra coisa. [...] Há também tempos nos quais a sociedade explicitamente nos coloca em situações nas quais o aprendizado se torna “problemático” e exige nosso foco: nós frequentamos aulas, memorizamos, fazemos testes e recebemos um diploma. [...] Aprendizagem é algo que podemos assumir – se a vemos ou não, se gostamos da forma como acontece ou não, se o que estamos aprendendo é a repetir o passo ou a deixar para lá. Mesmo falhando em aprender o que era esperado em uma determinada situação, normalmente, envolve aprender outra coisa em seu lugar. (WENGER, 1998, p. 8, tradução nossa)

Como vemos, aprendemos o tempo todo. A aprendizagem acontece em situações formais ou informais, na escola ou fora dela, a todo momento, ou seja, na participação social. É algo que está dentro de nós, faz parte do que nos torna humanos, desde que o mundo é mundo e estamos inseridos nele. Para Wenger (1998) e sua teoria social de aprendizagem, existem quatro componentes necessários para caracterizar a participação social como processo de aprendizagem e conhecimento, são eles:

Figura 2 - Componentes da teoria social de aprendizagem: Um inventário inicial



Fonte: WENGER, 1998, p. 5, tradução nossa

E para cada um destes componentes Wenger explica:

- 1) Significado: uma forma de falar sobre nossa capacidade (de mudança) - individual e coletivamente - de experimentar nossa vida e o mundo como significativos.
- 2) Prática: uma maneira de falar sobre os recursos históricos e sociais compartilhados, estruturas e perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo na ação.
- 3) Comunidade: uma forma de falar sobre as configurações sociais em que nossos empreendimentos se definem como merecedores de ser perseguidos e nossa participação é reconhecível como competência.
- 4) Identidade: uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de vir a ser no contexto de nossas comunidades. (WENGER, 1998, p. 5, tradução nossa)

Dentre esses componentes, vamos focar um pouco mais no Significado, que fala desse “aprender pela experiência”. O Significado, como Wenger (1998) explica, se relaciona com as nossas experiências de vida, pois podemos nos envolver em diversas atividades, mas, no final, é o “significado que importa”. O que essas ações, envolvimento, vivências significaram é o que traz o aprendizado. Para Wenger (1998), o processo de “negociação de significado” envolve a interação de dois processos constituintes que se chamam “participação” e “reificação”, pois nosso “envolvimento, na prática, pode ter padrões, mas é a produção de tais padrões novamente que dá origem a uma experiência de significado” (WENGER, 1998, p. 52, tradução nossa). O processo de participação é, como o próprio nome já diz, aquele que faz com que nos envolvamos em atividades nos meios em que vivemos, já o da reificação é o processo de “dar forma a nossa experiência produzindo objetos que congelam essa experiência em uma ‘coisidade’”. (WENGER, 1998, p. 58, tradução nossa). Como o aprendizado está localizado em um processo de negociação de significado desencadeados em ‘participação’ e ‘reificação’, esses processos acontecem quando estamos envolvidos em “comunidades de prática” que, sim, são processos mentais, mas não só isso

Esse aprendizado tem a ver com o desenvolvimento de nossas práticas e nossa capacidade de negociar significados. Não é apenas a aquisição de memórias, hábitos e habilidades, mas a formação de uma identidade. **Nossa experiência e nossa adesão se informam, se puxam, se transformam.** Criamos formas de participar de uma prática no próprio processo de contribuir para tornar essa prática o que ela é. (WENGER, 1998, p. 98, tradução nossa)

Acreditamos que também os professores são formados pela experiência, e essa experiência pode ser resultado de vivências positivas e negativas nas salas de aula, ou vivências durante formações em qualquer contexto (escola, universidade, etc.). Se contarmos o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são 12 anos (sem contar o curso de Magistério, e Ensino Médio Técnico) vivenciando experiências escolares

como alunos, vivendo os planejamentos feitos por professores de diversas áreas. Após esses 12 anos, o aluno que escolheu ser professor vai, então, entrar em um curso superior. Se esses 12 anos anteriores foram de experiências com professores que levavam o conteúdo como o mais importante, e esse ciclo não for rompido no ensino superior, a tendência de o professor formado, mesmo após o término do ensino superior, repetir o ciclo é maior. Esse ciclo, todavia, pode ser quebrado de várias formas, entre elas, a experiência de uma formação voltada a refletir sobre essas práticas. Afinal, “Aprender é o motor da prática, e a prática é a história desse aprendizado.” (WENGER, 1998, p. 188, tradução nossa), e quando as práticas vivenciadas são conteudistas, comuns e pouco significativas, esse futuro professor vai ter mais dificuldade em proporcionar práticas significativas para os seus alunos.

Sabemos que não existe uma receita pronta para responder às perguntas “como ser professor?”, “o que devo ensinar?”, “como devo ensinar?”. Por isso, proporcionar experiências significativas em que se aliem teoria e prática nas salas de aula de formação de professores é tão importante, afinal, como exercitar uma educação libertadora se nunca a vivenciamos e não sabemos como ela é? Ofertar essas vivências aliadas à uma reflexão que forme um professor e um aluno que sejam “ativistas críticos” pode transformar professores em agentes da transformação. O agente, nesse sentido, é aquele que atua sobre algo, sobre uma situação, um problema ou qualquer outra coisa, sendo assim, somos todos agentes, em maior ou menor grau, conforme assim defendem Araújo e Dieb (2017).

Para esses autores, “todo indivíduo, para além de agente e ator, é também um sujeito” e, sendo assim, todos temos a capacidade

de mobilizar recursos materiais (tecnológicos) e humanos (psíquicos), incluindo a si próprio como um desses recursos, a fim de apropriar-se do mundo em sua volta, por meio da linguagem, e de pôr em questão as estruturas, transformando os significados institucionalizados do que se encontra estabelecido (ARAÚJO; DIEB, 2017, p. 42)

Essa noção de agente que mobiliza recursos materiais e humanos a fim de apropriar-se do mundo à sua volta e pôr em questão as estruturas transformando os significados estabelecidos vai ao encontro do que Castor e Cooren (2006) entendem como agência. Para eles, agência é a “capacidade de fazer a diferença”, o que chamamos aqui de capacidade de transformação. A capacidade de transformação diz respeito a mobilização dos recursos disponíveis para mudar (para melhor) a realidade

em que vivemos. De Grande e Kleiman (2015) fazem referência à agência social. Para as autoras, essa

se relaciona à ideia de um profissional que age na coletividade, em função dos objetivos de um grupo social, capaz de articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, de organizar o grupo para a ação conjunta e de gerar movimentos no grupo (DE GRANDE; KLEIMAN, 2015, p.30)

Dessa mesma forma, o agente

exerce sua ação em função dos objetivos de um grupo social num evento interativo de formação profissional, mesmo que restringido pelo outro e pelos discursos de que pode dispor em determinado contexto. (DE GRANDE; KLEIMAN, 2015, p.30)

Agência pode, também, ser individual, como no caso de Zack, no estudo de Ellison (2017) e sua *Digital Storytelling* sobre *Minecraft*. Nesse estudo Zack, um menino africano de 13 anos, precisa mobilizar vários recursos e desenvolver diversas estratégias para resolver diversos problemas a fim de criar sua *Digital Storytelling*. Um exemplo disso é quando Zack precisa buscar outros recursos para construir a sua história, como para representar a cor da sua própria pele, pois o programa utilizado não possuía a opção da cor de pele negra. A agência social ou individual, então, mobiliza recursos materiais e humanos a fim de fazer a diferença em contextos coletivos. Assim, os agentes sociais “atuam de maneira direcionada para as ações coletivas, exercendo sua ação em função dos objetivos de um grupo social”. (DE GRANDE; KLEIMAN, 2015, p. 51).

Além desses autores, as “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, lançadas pelo Ministério da Educação em 2019, preveem, entre as competências necessárias aos professores que atuarão na Educação Básica

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2019, p.14)

e, dessa maneira, agir pessoal e coletivamente, na forma escrita nos documentos oficiais, exige um professor agente.

Partindo do que dizem Araújo e Dieb (2017), de que somos todos agentes, e, por essa razão, somos todos “capazes de fazer a diferença”, os professores em formação já são agentes, já são capazes de fazer a diferença. Acredito, que, quando os agentes experienciam práticas que promovam, “ação-reflexão-ação” (KERSCH, 2020) de maneira significativa, em que possam exercitar relações entre teoria e prática, e refletir sobre essas práticas, o agente pode vir a se transformar (pode vir,

pois ele precisa estar aberto à transformação). Assim, ele passa a ser um agente transformador. A formação de professores precisa desenvolver, portanto, a agência dos professores, e uma forma de se desenvolver a agência é através de práticas reflexivas.

Os momentos de formação devem promover experiências nas quais os professores em formação possam se desenvolver como agentes da transformação social e ser capaz de se transformar, bem como transformar, junto com seus alunos, seus pequenos mundos em lugares mais justos e igualitários, para que juntos possamos reinventar a nossa sociedade.

2.2 Letramentos no século XXI

Somos seres sociais e, por isso, utilizamos a linguagem para interagir no mundo em que vivemos. Antes mesmo da escrita, nos reuníamos e compartilhávamos o que sabíamos através da fala. A escrita surge da necessidade de marcar esse conhecimento na pedra, nas cavernas e em outros locais para as próximas gerações. Primeiro em desenhos, depois em palavras. Entretanto, com o passar do tempo, saber somente a língua falada ou somente assinar o nome, tem demonstrado não ser mais suficiente para nossas vivências em sociedade. Na sociedade em que vivemos, saber ler e escrever se tornou essencial para participarmos de diversas atividades, como, por exemplo, a de sacar o dinheiro no banco em que precisamos ler as informações no caixa eletrônico para podermos sacá-lo.

Conforme o mundo muda, as nossas práticas, as atividades de que precisamos participar, também mudam. Como existem inúmeras atividades que precisamos exercer em nosso dia a dia, é normal que não estejamos preparados ou “letrados” para todas elas. Alguém pode saber como pegar um ônibus, pois lê o lugar de destino, ou o número que se encontra na frente do ônibus, mas não entender nada sobre a criação de uma música, ou o que é necessário para fazer um contrato, pois são letramentos específicos de uma determinada área. Dessa forma, nos perguntamos o que são, letramentos?

Antes mesmo de se falar em letramentos, no plural, precisamos voltar ao tempo em que esse termo surgiu. Paulo Freire já falava em alfabetização, não apenas como identificar códigos de escrita e formar palavras, depois frases, mas como “uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo,

segundo as épocas e as pessoas que a usam” (KLEIMAN, 2005, p. 19, 20). Freire acreditava em uma alfabetização que levasse em conta a realidade do aluno, de modo que suas práticas reais com a escrita fossem libertadoras.

Mais tarde, em 1986, Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, usa uma concepção muito parecida com essa, usando o nome “letramento” para designar um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. (KLEIMAN, 2005, p. 21). Já para Leu *et al.* (2013), o significado de letramento se torna dêitico, pois muda conforme o tempo, assim como os termos usados para indicar o tempo em textos diversos. Assim sendo, ao utilizarmos a palavra amanhã, estando no dia de hoje, quando chega a meia noite, esse amanhã se torna hoje, e logo em vinte e quatro horas, também o hoje será ontem. Da mesma forma ocorre com o letramento, conforme o mundo muda e evolui, o letramento também se modifica.

Apesar do termo letramento dar conta das práticas sociais em que nos envolvemos utilizando a língua escrita, o crescente interesse sobre o tema trouxe visões de letramentos específicos, como o letramento digital, letramento acadêmico, entre outros, que situam o letramento nos seus contextos sociais (COSSON, 2015). Por isso, reconhecemos que não há um letramento, mas sim, letramentos, no plural.

O letramento, em uma visão de alfabetização, como às vezes é compreendido, é em grande parte desenvolvido a partir de práticas que ocorrem na escola, e é a escola que muitas vezes divide as pessoas em alfabetizado e analfabeto, letrado e não letrado. Essa dicotomia desvaloriza os letramentos de fora da escola, pois aquele que não é “letrado”, que é considerado sem instrução, não possuiria conhecimentos literários e não utilizaria a escrita como meio de comunicação. Uma visão de letramentos plurais, no entanto, vai abarcar todas as práticas nas quais nos envolvemos no nosso dia a dia, sejam escolares e não escolares – religiosas, familiares, e tantas outras.

A era tecnológica em que vivemos certamente é a grande responsável por inúmeras mudanças em nossas práticas cotidianas. Se, no passado, como vemos hoje na literatura, precisávamos escrever uma carta a um parente distante, essa carta demorava dias a chegar, e mais dias ainda a retornar ao remetente alguma resposta. Hoje resolvemos isso em minutos, às vezes em segundos, apenas com uma

mensagem em um aplicativo de mensagens instantâneas como o *WhatsApp*. As tecnologias, e, também a internet trouxeram mais agilidade, e mais facilidade a nossa rotina. Hoje ocupamos o tempo que levávamos escrevendo, e enviando a carta pelos correios, com outras atividades, na maioria das vezes muito mais atividades do que faríamos antes de termos esses recursos.

O momento que vivemos ressaltou ainda mais a necessidade das tecnologias digitais. O isolamento que vivemos em função da pandemia da Covid-19 deixou claro que, sem as tecnologias digitais, muitas coisas não teriam sido possíveis. Por outro lado, a pandemia também acentuou grandes problemas sociais de acesso a esse tipo de tecnologia. Entretanto, foi em função das tecnologias digitais que, durante esse período, muitas pessoas puderam continuar a trabalhar, estudar, manter o contato com a família e os amigos. É verdade que o nosso cotidiano já estava envolto de tecnologias digitais muito antes da pandemia, e que a necessidade do letramento digital já era discutida há muitos anos se olharmos, por exemplo, trabalhos como Buzato (2003), Ribeiro e Coscareli (2005) e Robin (2008) que já defendiam essa necessidade. Ribeiro e Coscareli, no livro *Letramento Digital*, arriscaram uma definição de letramento digital quando, apesar de já terem se passado quase 10 anos do manifesto por uma Pedagogia dos Multiletramentos, começava-se a discutir a entrada da tecnologia no país:

Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem. **Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital** (tanto para ler quanto para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9)

Essa definição não rompe com a definição de letramento que existia até então. Como as autoras dizem, ela é ampliada ao contexto dos ambientes digitais. Robin define letramento digital como “a habilidade de se comunicar com uma comunidade sempre em expansão para discutir problemas, reunir informações e procurar ajuda” (ROBIN, 2008, p. 224). Entretanto, pensamos que letramento digital seja mais que uma habilidade e, em função disso, nos aproximamos mais ao que Buzato (2003) define como letramento digital:

Um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. [...] Inclui a habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais), a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, familiaridade

com as “normas” que regem a comunicação com outras pessoas através do computador. (BUZATO, 2003, s.p.)

Esse “conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas mediadas por computadores” e a “habilidade para construir sentido” em textos que se apoiam também na multimodalidade são fundamentais para viver em ambientes digitais na sociedade letrada de hoje. Por isso, entendemos letramento digital como

um conjunto de práticas sociais letradas que acontecem em ambientes digitais (computadores e dispositivos móveis, redes sociais e web, entre tantas outras plataformas), em que a informação digital é criada, comunicada e avaliada pelo usuário. (SANTOS *et al.*, no prelo)

Mesmo que se discutam os letramentos digitais e sua necessidade nas escolas há tanto tempo, pouco se evoluiu nesse quesito e o problema se torna ainda maior nas escolas públicas. É na escola que preparamos os alunos para viver em sociedade e, se a sociedade muda, a escola precisa mudar também. A BNCC e as “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” já tratavam das capacidades a serem desenvolvidas acerca do letramento digital em seu texto. Dentre elas destacamos:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p. 14)

Porém, para que possamos desenvolver tais competências em sala com os alunos e também na formação de professores, é necessário discutir a questão do acesso como a pandemia da Covid-19 nos evidenciou. Uma das grandes dificuldades, de acordo com Ribeiro (2020), é a questão do acesso. Se antes se falava que todos possuíam um *smartphone* e apenas por isso tinham acesso as tecnologias, no ano de 2020 foi possível ver que o celular/*smartphone* não resolve tudo quando a única alternativa é ter aula online síncrona. Precisa-se de, pelo menos, um bom *smartphone* e uma boa conexão de internet.

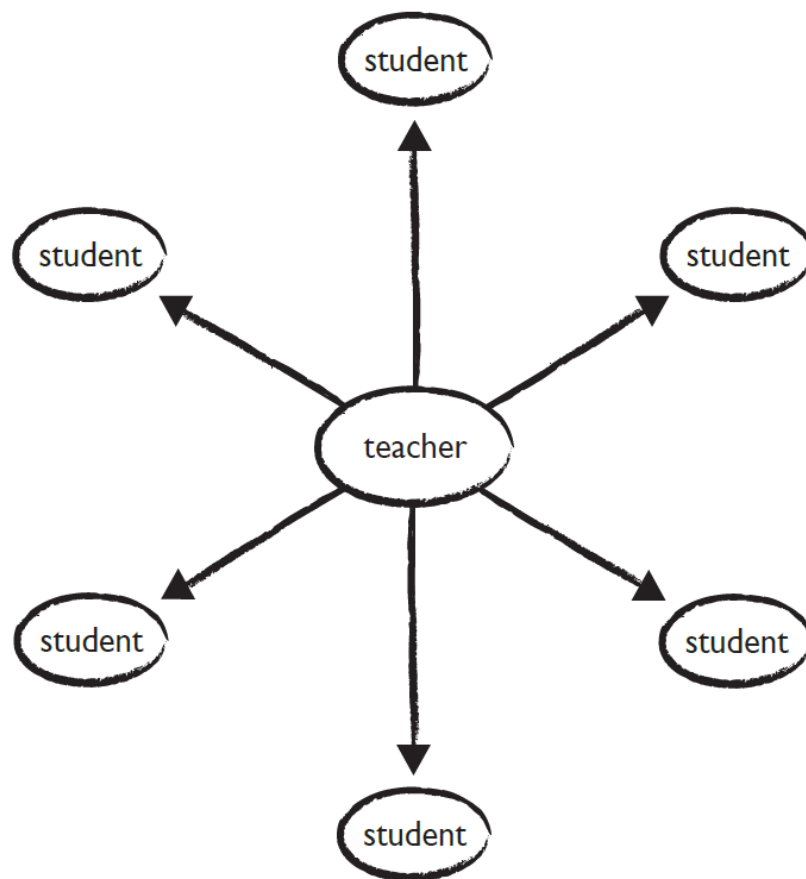
Outra dificuldade nesse tempo de pandemia foi a preparação e o letramento digital dos professores. Os professores não estavam preparados para desenvolver aulas para um modelo remoto de ensino, isso porque nosso ensino ainda é muito tradicional ou, como Kalantzis e Cope (2020) destacam, ainda é caracterizado por uma Pedagogia Mimética. Mimética porque a experiência do aluno no processo de

comunicação é de mimese que, segundo Kalantzis e Cope, vem de Aristóteles e significa

o instinto de imitação implementado no homem desde a infância, uma diferença entre ele e outros animais é que ele é o mais imitador dos seres vivos, e pela imitação ele aprende suas primeiras lições (Aristóteles apud KALANTZIS; COPE, 2020, p. XVIII)

No modelo de ensino que, em grande medida, ainda vivemos, o aluno apenas imita, copia e memoriza para aprender. O professor chega, “dá” sua aula, os alunos respondem a questionamentos, para mais tarde estudarem para uma prova que vai testar o quanto o aluno “absorveu” do conhecimento “dado” na aula. Dessa forma, há apenas a transmissão do conhecimento. Esse modelo de ensino pode ser representado pela imagem a seguir:

Figura 3 - Configuração de papéis na Pedagogia mimética/didática



Fonte: COPE; KALANTZIS, 2017, p. 11

Nesse modelo, o espaço de fala dos alunos é muito curto, ou quase inexistente. Quando fazemos a mudança desse modelo para a era digital, muito pouco muda, há apenas a transferência de uma prova em uma folha, para uma prova pelo Google

Forms, ou outra tecnologia digital de formulário online. Entretanto, na perspectiva pedagógica, não há mudanças.

Com a pandemia da Covid-19, em grande parte do país foi isso que aconteceu: a pedagogia mimética apenas foi transferida para o ensino remoto, fazendo o aprender “mais solitário do que nunca” (KALANTZIS; COPE, 2020). Sem a companhia dos colegas, sem os momentos de recreio, e em um modelo mimético de aprendizagem, com poucos espaços de fala para o aluno o aprender se torna realmente solitário. Solitário, quando, na verdade, somos, em nossa natureza, seres sociais. E nos construímos em relação ao outro. A língua existe para a interação, e, para Bakhtin/Volochínov a palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (2009, p.117). Molon e Vianna (2012), sobre essa perspectiva interacional e dialógica de Bakhtin, afirmam que:

A linguagem, portanto, é a expressão de *um* em relação ao *outro* num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepitível. A linguagem, cuja realidade fundamental é a interação verbal, é, portanto, uma atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o *eu* e o *outro*. (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148-149)

Se a “interação verbal é uma atividade que só existe em relação ao outro”, o mesmo precisa acontecer na sala de aula, que deveria ser envolta de interação. Aprender e ensinar são dialógicos assim como a palavra “serve de expressão a um em relação ao outro”.

Modelos pedagógicos que colocam o aluno no centro e dão mais espaço e voz aos alunos vêm sendo discutidos nas últimas décadas. Dentre os pesquisadores que criticam o modelo mimético e apontam novos caminhos, encontramos Paulo Freire, Maria Montessori entre outros. Freire (1987) chamava esse modelo mimético de educação bancária, em que o professor deposita dos seus conhecimentos em uma aula e depois a cobra de volta com testes, e provas. Para Freire, a educação deveria ser libertadora, baseada no diálogo, pois “Somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, s.p.).

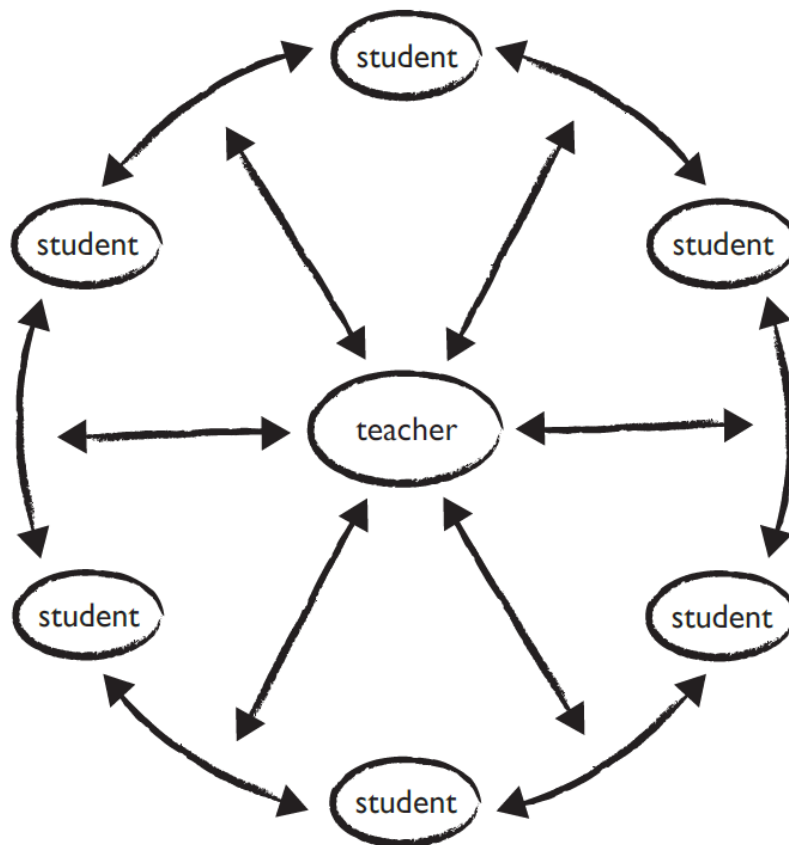
Em busca desse diálogo, muitos professores começaram a implementar o uso de tecnologias em suas salas de aula para “chegar” aos seus alunos. Para se aproximar das vivências diárias desses alunos e sem preparação, acabam apenas transferindo práticas analógicas para o digital. Para muitos, o simples fato do uso do

digital passou a ser considerado inovador, por outros até construtivista. Kalantzis e Cope (2020) problematizam isso:

Aprendizagem mediada por computador é caracterizada, em sua natureza, como construtivista. Isso nos causa muitos problemas. Como dissemos, frequentemente a aprendizagem mediada por computador é uma reversão à pedagogia didático-mimética. Na verdade, isso intensifica suas deficiências como um modo de participação no conhecimento. Mas, mais do que isso, como conceito, as origens e os significados do construtivismo não são claros e também não consegue capturar possibilidades na era da aprendizagem digital que queremos caracterizar como “pedagogia reflexiva”. (KALANTZIS; COPE, 2020, p. XIX)

Na proposta de uma pedagogia reflexiva, podemos observar que o professor continua no centro, mas como mediador da interação. As relações mudam, o professor não ‘deposita’ o seu conhecimento, e ele também não é mais o único detentor do conhecimento:

Figura 4 - Configurações de papéis na Pedagogia Reflexiva



Fonte: COPE; KALANTZIS, 2017, p. 13

E isso se amplia no digital. Kalantzis e Cope (2020) trazem essa proposta como uma experiência diferente das pedagogias mimética, construtivistas e conectivistas. Conectivismo é um conceito criado por George Siemens e Stephen Downes como o

foco no primeiro MOOC (Massively Open Online Course). O conectivismo surge como uma crítica ao construtivismo, entendendo que o aprendizado acontece não somente dentro da pessoa, mas também fora dela. Siemens vê a aprendizagem como redes sociais que “funcionam com base no princípio simples de que pessoas, grupos, sistemas, nós, entidades podem estar conectados para criar um todo integrado” (SIEMENS, 2005, p. 5, tradução nossa). A pedagogia reflexiva, por sua vez, engloba elementos de todos eles. Com esse mix de abordagens, segundo os autores, a pedagogia reflexiva reflete melhor as expectativas do aluno digital ao mesmo tempo em que dá suporte às suas necessidades. Segundo Kalantzis e Cope (2020), a pedagogia reflexiva possui cinco características:

Tabela 2 - Características de uma Pedagogia reflexiva

Características de uma pedagogia reflexiva	
1 – Andaimos Sociais	Todo aspecto da aprendizagem é social, mas altamente andaimado ² . A interação é parte do aprendizado. Por isso, é necessário que todos conversem sobre/com os conteúdos, uns com os outros em ambientes digitais - o professor com o aluno, aluno com o professor, alunos com alunos. O feedback é contínuo de todas as partes. Trabalhar nessa perspectiva é compartilhar um banco de conhecimento em uma comunidade.
2 – Ergativo	A pedagogia reflexiva é orientada para “artefatos do conhecimento” e para o trabalho necessário para produzir esses artefatos. Eles podem ser textos, infográficos, vídeos, simulações etc. Produzir esses artefatos é muito mais significativo do que as provas, pois são materiais autênticos, em que está marcada a perseverança no trabalho produzido, bem como as percepções dos alunos.

² O termo vem de scaffolding de Wood, Bruner e Ross (1974) que caracteriza o processo interativo da ZDP (Vygotky) entre um aprendiz e um tutor ou aprendiz mais experiente para alcançar o aprendizado potencial do aluno e pode ser interpretado como uma analogia a construção civil na qual os andaimes são elevados pelo mestre conforme o estudante vai adquirindo os conhecimentos necessários e os consolidando. Analogia disponível em: <http://andaimosconceituais.blogspot.com/>

3 – Co-design Recursivo	A aprendizagem é co-design, ou seja, co-projetada recursivamente. Os alunos interagem com os designers de aprendizagem, contribuem com conteúdo. Ao invés de serem espectadores do conhecimento, eles se tornam co-criadores dele.
4 – Diversidade Produtiva	É olhar para as diferenças dos alunos, onde essas diferenças são explicitamente validadas e aproveitadas como recurso.
5 – Profundidade Epistêmica Transferível	Uma pedagogia reflexiva recomenda um repertório de práticas instrucionais, didática mimética em alguns momentos, construtivista ou conectivista em outros. A pedagogia reflexiva propõe equilibrar uma gama de atividades de aprendizagem, desenhando sequências de aprendizado em que as orientações da atividade são alternadamente experienciais, conceituais, analíticas e aplicadas.

Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2020)

Quando pensamos nessas características da Pedagogia Reflexiva de Kalantzis e Cope, percebemos que uma pedagogia reflexiva exige uma nova postura do professor, assim como exige dele um novo olhar para o aluno. Entretanto, também requer dos aprendizes:

1) que sejam capazes de se tomarem cidadãos bons e construtivos em comunidades de conhecimento horizontais; 2) que aprendam a ser criadores de artefatos de conhecimento autênticos, o que na era das comunicações digitais exigirá que se tomem artesãos epistêmicos habilidosos, cujas ferramentas de comércio são formas multimodais de significado, incluindo texto, imagem, diagrama, dados, infográfico, vídeo e mais; 3) que eles podem confortavelmente e habilmente contribuir com conhecimento em um recurso de aprendizagem da comunidade re-cursivamente co-elaborado com professores especialistas; 4) que estão abertos à diversidade entre seus pares e o mundo, e podem colocar a diversidade para trabalhar para o benefício mútuo; e 5) que eles podem transferir o que aprendem em uma dialética que se move confortavelmente entre o empírico / fundamentado / local / autêntico e o teórico / esquemático / geral / metodológico - em outras palavras, pensamento de ordem superior que não perde de vista as realidades fundamentadas. (KALANTZIS; COPE, 2020, p. XXVII)

Para que possamos ter alunos que possuam essa agência de serem produtores, e não apenas estejam “recebendo” e “absorvendo” informações “dadas” em uma aula pelo professor, é necessário o trabalho COM as tecnologias digitais, e

não NA, SOBRE ou PELA tecnologia. Em outra perspectiva, mas complementar, levando em conta o desenvolvimento do letramento midiático crítico, Kersch e Lesley (2019) sugerem uma proposta de “Framework for Critical Media Literacy Pedagogy”, o que pode ser traduzido como uma “Estrutura para uma Pedagogia de Letramento Midiático Crítico”.

Nessa estrutura, há seis princípios basilares: 1) Multiletramentos e novas tecnologias; 2) Equidade de Acesso a tecnologias e as novas mídias; 3) Examinar Múltiplos pontos de vista e Representações de uma Perspectiva dos Grupos não dominantes; 4) Investigação centrada no aluno; 5) Testemunho e Cura (contar a sua história faz parte da pedagogia); 6) Produção e Transformação. Esses seis princípios são esquematizados conforme mostra a figura abaixo:

Figura 5 - Framework for Critical Media Literacy



Fonte: Kersch; Lesley, 2019, p. 43, tradução nossa

Segundo as autoras, os seis princípios não são “um esboço programático que deve ser implementado nas práticas dos professores” (KERSCH; LESLEY, 2019, p. 43, tradução nossa). Pelo contrário, essa pedagogia depende das análises dos

professores das comunidades em que estão inseridos os alunos e a escola. A análise do professor da realidade dos alunos é o que definirá a necessidade e interesse dos alunos, impactando os objetivos educacionais e o currículo das escolas. Ainda, segundo as autoras, os seis princípios

são crucialmente interdependentes e um sem o outro produz um desequilíbrio. Nesse sentido, é necessário preparar professores que sejam capazes de ajudar os alunos a analisar a cultura midiática contemporânea como fruto da produção social, a serem críticos das representações e dos discursos midiáticos e, afinal, utilizarem as mídias como modos de autoexpressão, capazes da promoção da equidade e justiça social. (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 43, tradução nossa).

Apesar de termos colocado os princípios enumerados aqui, isso não significa que há uma ordem específica a ser seguida dentro da pedagogia. Eles estão escritos dessa maneira para fins de organização da pesquisa, somente. Mas como foram pensados esses seis princípios? Em relação ao primeiro deles, Multiletramentos e novas tecnologias, as autoras destacam que o mundo mudou ficando cada vez mais tecnológico e, portanto, não é mais suficiente ensinar letramentos através de “letramentos verbocêntricos”, ignorando as formas pelas quais “recebemos, processamos e criamos informações e imagens”. Por esse motivo, uma Pedagogia do Letramento Midiático Crítico deve estar pautada em Multiletramentos. Sobre o segundo princípio, Equidade de Acesso a tecnologias e as novas mídias, as autoras dizem que, apesar de existirem leis que afirmam que todos são iguais e possuem os mesmos direitos, na prática, isso não é verdadeiro, e, portanto, “Como pesquisadores e professores, isso deve fazer parte de nossa agenda educacional.” (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 44, tradução nossa). Examinar Múltiplos pontos de vista e Representações de uma Perspectiva dos Grupos não dominantes, o terceiro princípio, é de extrema importância, principalmente na atualidade. Para as autoras, nós, professores, precisamos “levar nossos alunos a compreender e gerenciar a relação entre linguagem e poder, a ter consciência de como a mídia pode manipulá-los”, assim como “se envolver em práticas de letramento para criticar e compreender a sociedade e o mundo” (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 44, tradução nossa) para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O quarto princípio, Investigação centrada no aluno, prevê uma pedagogia em que, dentro da sala de aula, “todos ensinam, e todos aprendem”. Nesse caso, mais do que ‘treinar’ nossos alunos, em um ambiente em que todos ensinam e todos aprendem estamos “desenvolvendo atores, designers de futuros sociais (Cazden; Cope; Fairclough; Gee; 1996) que não apenas consomem

textos e outros produtos das mídias, mas os produzem, transformam e criticam” (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 45, tradução nossa). Quanto ao quinto princípio, Testemunho e Cura (contar a sua história faz parte da pedagogia), tão importante quanto dar voz aos nossos alunos, é deixá-los contar as suas histórias e como se sentem. Permitir que os alunos possam compartilhar seus sentimentos e as suas histórias pode ser, principalmente em grupos marginalizados, mas não somente, uma forma de curar feridas trazidas por suas experiências de vidas, às vezes, tão sofridas. Assim, é responsabilidade da formação de professores “equipar os professores com ferramentas transformadoras que trabalham para curar jovens marginalizados e apoiá-los na resposta e contra todos os tipos de violência.” (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 45, tradução nossa). Por fim, o sexto princípio, Produção e Transformação, é baseado na ação, afinal, “letramento é fundamentalmente prática social” (KERSCH, LESLEY, 2019, p. 45, tradução nossa). Por essa razão, atividades baseadas na Pedagogia de Letramento Midiático Crítico precisam ser significativas e levar à ação social.

Essas duas propostas se assemelham em diversas formas. Em ambas, o conhecimento é produzido em conjunto entre alunos e professores, os alunos se tornam agentes do próprio aprendizado. Porém, Kersch e Lesley (2019) vão além disso quando olham para o indivíduo como um todo, alguém que tem seus sentimentos, suas histórias e merece ter a oportunidade de contá-las, tendo-as acolhidas e oportunizando a cura. As *Digital Storytellings*, ou narrativas digitais, podem ser uma boa forma de engajar os alunos a contarem suas histórias, terem sua voz ouvida, agirem socialmente, exercerem sua cidadania tornando-se cidadãos críticos e ter a oportunidade de serem curados.

2.3 Digital Storytelling

Vivemos a era tecnológica (e pandêmica), onde é extremamente difícil passar um dia em que não utilizemos nenhuma ferramenta ou dispositivo tecnológico, seja o computador ou o *smartphone*, que está presente em quase tudo que fazemos no nosso dia a dia. Com os *smartphones*, podemos enviar e receber e-mails, enviar mensagens de escritas, de áudio e vídeo, além de realizar vídeo chamadas. Além disso, podemos pedir comida, fazer compras, o que pode melhorar a eficiência no nosso dia a dia em tempos de distanciamento controlado. Tudo isso nos trouxe muita

facilidade no nosso cotidiano. Pesquisas, também, fazemos em questão de segundos: é só escrever no Google o que desejamos saber, para confirmar informações ou buscar uma receita.

As informações também são muito mais rápidas, segundo Barton e Lee (2015),

O jornal físico diário tem uma nova edição todos os dias, mas está fixado para o dia, e alguém pode manter um arquivo físico de um jornal diário. Uma edição diária separada realmente não existe online, e as notícias online podem ser constantemente atualizadas e alteradas segundo a segundo na forma de feeds do Twitter. Os usuários também podem adicionar comentários a qualquer momento. (BARTON; LEE, 2015, p. 44)

Além disso, podemos aprender na internet, seja buscando informações ou instruções por tutoriais. Há tutoriais para todos os tipos de necessidades. É possível aprender a fazer quase tudo pela internet, desde montar móveis a como utilizar um aplicativo ou programa específico. O momento de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19 nos forçou a ter, também, aulas pela internet, em momentos síncronos ou assíncronos e a contar histórias.

Sempre fomos fascinados por contar histórias; desde sempre, as narrativas têm envolvido o ser humano. Antes mesmo de a escrita existir, os homens se reuniam em volta das fogueiras para se esquentar e compartilhar vivências, experiências, rememorar o dia e contar histórias que iam se mantendo vivas na cultura.

Por meio das narrativas, compartilhamos nossas experiências pessoais, profissionais e as de outras pessoas. Ainda existem as narrativas literárias que nos encantam e nos fazem nos identificar com elas, nos compreendendo melhor. É através das narrativas (literárias ou não), também, que refletimos, e nos ressignificamos quanto a quem somos e quem queremos ser, construindo nossas inúmeras identidades - de amigo, pai, aluno, professor e tantas outras.

As narrativas têm se modificado através do tempo. Se antes as histórias eram compartilhadas ao redor da fogueira, como dissemos acima, depois elas passaram a ser escritas nas paredes das cavernas através de desenhos. Com o surgimento da escrita, passamos a registrar essas histórias em rochas, e depois papiros e então em papéis. Hoje, em tempos digitais, as narrativas passaram por mais modificações, assim como a forma como contamos e ouvimos histórias também.

Da reunião em volta da fogueira do passado se chegou a vídeos no *YouTube*, audição de *Podcasts* em plataformas como o *Spotify* ou o *Deezer*, e até à possibilidade

de se jogar jogos de aventura como os de RPG³ (*Role Playing Game*), que também contam histórias em tempos digitais. Entretanto, se fomos parar para refletir nos termos que utilizei aqui para me referir ao que fazemos nessa nova era, todos eles possuem a característica de serem termos de recepção, de “consumo”, ou seja, aos vídeos no *YouTube* nós assistimos, poucas vezes os gravamos, ou produzimos, com os *Podcasts* a mesma coisa, e os *RPGs* também, nós consumimos histórias ao invés de produzi-las. Para que possamos mudar essa realidade dentro da sala de aula e passemos a integrar o digital em nossos currículos de forma a desenvolver a agência dos nossos alunos, assim como proporcionar um espaço de reflexão sobre o uso e um desenvolvimento do letramento crítico, precisamos trabalhar COM as tecnologias digitais e começar a refletir sobre isso já na formação de professores.

Uma das formas de trabalhar para promover a discussão acerca do uso de tecnologias em sala de aula é por meio das *Digital Storytellings*. Moradi e Chen (2019) dizem que através das *Digital Storytellings* podemos promover reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Os estudos acerca das *Digital Storytellings* começaram a ser desenvolvidos em 1993, pelo Center for *Digital Storytelling* – CDS, hoje chamado apenas de *Storycenter*⁴, coordenado por Joe Lambert, na Universidade de Berkley, Califórnia. O gênero (ou não, isso vamos discutir mais a seguir) dessas produções multimodais tem como característica sete elementos principais, de acordo com Robin (2008), que são:

Tabela 3 - Os sete elementos da *Digital Storytelling*

Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	
Os sete elementos de uma <i>Digital Storytelling</i> previstos pelo <i>Center for Digital Storytelling</i> (CDS)	
Ponto de vista	Qual é o principal ponto da história, e qual é a perspectiva do autor?
Uma questão dramática	Uma questão chave que mantém a atenção do espectador e será respondida no final da história.
Conteúdo emocional	Assunto sério que tem “vida” de uma forma pessoal e

³ O RPG tem origem em documentos impressos, por volta dos anos 70, com o jogo *Dungeons & Dragons*. E hoje existe tanto em versões impressas quanto digitais.

⁴ Disponível em <https://www.storycenter.org/>.

	poderosa que conecta a história à sua audiência.
O “presente” da sua voz	Uma forma de personalizar a história para ajudar a audiência a entender o contexto
O poder da trilha sonora	Música e outros sons que ajudam a estabelecer o enredo
Economia (tempo)	Usar conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador.
Ritmo	O ritmo da história, e se ela evolui mais rápido ou devagar.

Fonte: ROBIN, 2008, p. 223, tradução nossa

Esses elementos são essenciais para a produção de uma *Digital Storytelling* na perspectiva do *Storycenter*, que é também a perspectiva que adotamos aqui. O ponto de vista próprio, a perspectiva do autor de como ele se vê, é o ponto principal da história. A questão dramática é fundamental a qualquer narrativa, como, por exemplo, a entrada do Lobo Mau na história da Chapeuzinho Vermelho e o que acontece depois, é o que nos mantém presos à história, curiosos para o final. O conteúdo emocional é aquilo que nos faz nos enxergar na história, se conecta conosco. O “presente” da sua voz é aquilo que torna aquela história única e ajuda a audiência a entendê-la. O poder da trilha sonora refere-se aos fundos musicais e outros sons que dão sentido à história. Economia é usar o tempo necessário para contar a história de forma que o espectador não se canse, e nem pense que algo está faltando. E, por último, o ritmo é como se decide contar essa história, mais rápido, mais devagar, ou talvez um pouco dos dois.

Mas por que o *Digital Storytelling* deveria ganhar as salas de aula, especialmente as da formação de professores? É um gênero? Uma atividade? Uma perspectiva de trabalho pedagógico? É o que vamos discutir na sequência.

Quando escrevemos uma história no papel, dependendo da intenção que temos ao escrever esse texto, é preciso detalhá-lo mais, ou menos. Isso contribui para que o leitor possa “entrar na história” e sentir as emoções que se quer passar. Podemos até inserir imagens ou figuras para torná-lo mais visual, talvez mais atraente. Entretanto, com uma produção de vídeo, como a *Digital Storytelling*, esse potencial se amplia: para produzir sentido, é possível fazer uma gravação, colocar um fundo musical, colocar imagens, legendas, e até a própria voz. Tudo isso para atrair nosso

“leitor”, comovê-lo e emocioná-lo. Quando pensamos em uma *Digital Storytelling*, esses elementos multimodais (fotos, imagens, nós mesmos, o fundo musical, a narração) são fundamentais. Para Moradi e Chen (2019), o trabalho com essas produções multimodais é muito valioso, pois consideram que uma *Digital Storytelling* seja

uma atividade que estimula, encoraja, e valoriza as atividades em que os alunos se engajam dentro e fora de organizações educacionais e escolas. Elas mostram que as habilidades dos alunos são valiosas e significantes e podem ser usadas na escola e em seus processos de aprendizagem (MORADI E CHEN, 2019, p.3, tradução nossa).

Moradi e Chen (2019) dizem que *Digital Storytelling* é uma atividade, porém acreditamos que se pode vê-las sob outro ponto de vista. Para Hessler e Lambert (2017), a *Digital Storytelling* pode ser um gênero, mas também não.

Antes de seguir, precisamos conceituar o que são gêneros textuais:

são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Seguindo essa definição, compreendemos que nos comunicamos através de gêneros. Através deles interagimos e fazemos coisas na sociedade, porém, como revela Marcuschi (2008), os gêneros não são enrijecidos, não são imutáveis, eles surgem da necessidade da sociedade e as atividades em que nos envolvemos.

As *Digital Storytellings* surgem, com mais força, a partir do momento em que começamos a utilizar e a consumir, em grande quantidade, histórias contadas em redes sociais, primeiramente os blogs, depois o *YouTube*, e hoje com mais popularidade o *Instagram*. Lambert (2013) já levantava essa questão:

Com o advento dos blogs e da mídia social, quase todas as organizações de qualquer escala desenvolveram um mecanismo de compartilhamento de mídia e, conseqüentemente, a necessidade de tê-lo produzido. Produtores tradicionais de transmissão padrão estão sendo mantidos em abundância ocupado pelas demandas de mídia. Mas a ideia de compartilhar mídia vinda da área, seja como trechos de vídeo que levam você à cena de eventos relevantes, curtas do YouTube relatórios de talk head, ou como documentos mais considerados feitos em algum treinamento ou processo de engajamento, como *Digital Storytelling*, tornou-se cada vez mais possível. (LAMBERT, 2013, p. 120)

Segundo o site Brasil Escola⁵, o *YouTube* surge em 2005, criado por Chad Hurley e Steve Chen com o objetivo de compartilhar arquivos de vídeo, pela dificuldade de enviá-los por outros meios devido aos seus tamanhos. O nome tem origem do pronome pessoal “You” que significa você e “Tube” que é uma gíria que remetia as antigas televisões de tubo, o que em outras palavras podemos dizer que significa “TV feita por você”, pois os próprios usuários produzem o que consomem. Em 2006, a Google comprou a plataforma, e em 2010, no Brasil, surgem os primeiros canais que logo se tornaram “febres” por aqui, como os canais “Maspoxavida”, “Não faz sentido” e o “5 minutos” que contavam sobre coisas, às vezes engraçadas, que aconteciam em suas vidas (como o “Maspoxavida”), ou interpretavam, e faziam críticas a outras pessoas ou filmes que viravam ‘febres’ na sociedade (como o “Não faz sentido”), ou um pouco de ambos (como o “5 minutos”). Em 2010, também surge uma nova rede social, o Instagram, criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. O Instagram se destacava por duas questões: além de ser uma rede de compartilhamento de fotos e vídeos, era possível fazer pequenas edições, como inserir filtros, emojis, gifs etc. Segundo Hessler e Lambert (2017), é de sites e redes como o *YouTube* e o Instagram que as *Digital Storytellings* ganham força e

emergem como gênero porque a participação nas mídias precisava acontecer. Pessoas comuns – cujas vidas eram cada vez mais influenciadas pela mídia – precisavam ser suas próprias histórias nas telas. Precisavam ver seus pontos de vista sendo transmitidos com os de todos os outros. (HESSLER; LAMBERT, 2017, p. 21-22)

E claro, a tecnologia se tornando mais acessível, com câmeras digitais, e depois smartphones com resoluções de câmeras incríveis, também possibilitaram isso. Porém, ao mesmo tempo que *Digital Storytelling* pode ser visto como um gênero, ele também não é porque pode ser muito mais que isso. Para ilustrar isso, vamos citar um exemplo trazido por Hessler e Lambert (2017). Segundo os autores, podemos ter duas produções, dois vídeos, os dois parecidos em questões de qualidade, formato, tópico e estilo, cada um com 3 minutos, contando uma história em primeira pessoa através de narração e sequência de imagens. Ambos feitos como uma tarefa de casa. Entretanto, um deles é o produto de um processo de reflexão crítica guiada, prevê o compartilhamento de histórias e o fazer colaborativo; o outro montado às pressas para cumprir a data de entrega. Os autores argumentam que ambos são produções de histórias digitais (digital stories), porém não são ambas narrativas digitais (*Digital*

⁵ Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.html>

Storytellings). Os autores entendem que há dois ‘tipos’ de “*Digital Storytellings*”: uma entendida como o gênero, nesse caso se dominamos o gênero, sabemos fazê-lo e dessa forma ambos os casos são *Digital Storytellings*. Outro é entendido como um gênero, uma ferramenta pedagógica, mas também, como uma pedagogia, uma experiência potencialmente transformadora. Há ainda o uso das *Digital Storytellings* nas mais diversas áreas, como Marketing, Psicologia, Administração, entre outras. Aqui, todavia, damos atenção ao uso educacional na perspectiva da Linguística Aplicada.

O processo de criação de uma *Digital Storytelling* é muito mais complexo quando pensamos nela como uma ferramenta pedagógica, mas, mais que isso, como uma metodologia de ensino. O processo envolve mais do que selecionar músicas, imagens e narrar para depois editá-los em um programa, cuidando para sincronizar fala, música e imagens. Para exemplificar o que é uma pedagogia de *Digital Storytelling*, trazemos aqui os Threshold Concepts⁶:

Tabela 4 - Threshold Concepts do Trabalho Narrativo [Digital]

Threshold Concepts do Trabalho Narrativo [Digital]	
Conceito 1: Intimidade e Segurança esclarecem a Narrativa	Conforme os métodos de narrativas digitais cresceram a partir de suas origens nas artes e letramento tecnológico, tanto praticantes quanto pesquisadores ao redor do mundo começam a ver as potenciais aplicações de “cura” e crescimento pessoal. Narrativas pessoais que revelam detalhes íntimos ou dolorosos podem ser vistos como inapropriados em alguns contextos ou culturas. Entretanto quando responsavelmente andaimado, pode encorajar um nível de apoio e respeito mútuo que une as pessoas de maneiras fundamentais para nossa humanidade.
Conceito 2: A criação colaborativa é um meio de comunicação	A ênfase em uma dinâmica de grupo na sala de aula ou workshop, o círculo da história (story circle), o processo tutorial conjunto, o encorajamento de participantes

⁶ Opto por não traduzir o termo, por falta de um termo que em apenas em duas palavras possa significar a mesma coisa, pois o conceito de *Threshold Concept* é visto como um, ou vários conceitos fundamentais, transformadores, integrativos acerca de uma disciplina, ou assunto.

<p>e comunhão</p>	<p>ajudando uns aos outros durante o processo, e a triagem final, é precisamente o que torna a experiência eficaz para participantes.</p>
<p>Conceito 3: A <i>Digital Storytelling</i> é uma forma de letramento crítico</p>	<p>Entendendo Letramento Crítico como “uma capacidade de utilizar a linguagem para examinar nosso desenvolvimento contínuo, para revelar posições subjetivas a partir das quais entendemos o mundo e agimos nele” (HESSLER; LAMBERT, 2017, p. 27, tradução nossa) e como o processo de fazer e compartilhar histórias digitais sobre momentos cruciais podem promover esse nível de reflexão crítica.</p> <p>A estrutura bem conhecida da apresentação introdutória dos Sete Passos por CDS/StoryCenter cresceu do enquadramento do processo de história como um evento metacognitivo: fazer com que os contadores de histórias se perguntem não apenas "Sobre o que é a história?" mas "Por que isso importa agora?" muitas vezes os leva a fazer objetos dos sentimentos, memórias, influências, ideias e ideologias que eles podem ou não ter considerado antes da experiência de contar a história. Este aspecto criticamente reflexivo do processo de criação de histórias é outro componente do potencial transformador da prática.</p>
<p>Conceito 4: As restrições promovem descobertas criativas</p>	<p>Restrições (em termos de tempo, artefatos visuais, efeitos sonoros ou outros elementos) desafiam o contador de histórias para se tornar um narrador mais engenhoso, abordando com mais cuidado as inúmeras possibilidades do vídeo como gênero criativo, para desencadear ou inventar uma escolha.</p>
<p>Conceito 5: Composição multimodal é uma atividade cognitiva</p>	<p>Compor uma história digital requer uma série complexa de decisões que acessam inteligências múltiplas, estratégias múltiplas para envolver e interpretar conhecimento sobre si mesmo e o mundo. A composição</p>

	multimodal convida os contadores de histórias participantes a aprenderem sobre os pontos fortes únicos de seus processos de cognição.
Conceito 6: Escolhas na Estética do Projeto esclarecem e são esclarecidas por Letramentos, Cultura, e Ideologia	A narrativa digital compartilha com a comunidade artística a compreensão de que a estética são construções fluidas que refletem os letramentos, cultura e suposições ideológicas daqueles que fazem uma crítica. O que constitui um clichê e o que constitui uma originalidade estética é avaliada à luz da própria exposição do contador de histórias às obras da arte, experiência com fazer arte, familiaridade com a dinâmica da avaliação crítica e, claro, suas limitações culturais ou ideológicas perspectivas. Autoconsciência crítica sobre o que se está indicando sobre si mesmo por meio de uma escolha artística é em si letramento altamente desenvolvido.
Conceito 7: Ouvir é uma ética e um ofício	Ouvir requer autodisciplina e autoconsciência. Nem sempre quando os alunos estão compartilhando histórias e respondendo uns aos outros eles estão escutando atentos. Essa escuta requer prática e uma convicção sincera que toda história importa.
Conceito 8: Todas as histórias são importantes	Mas como a fundadora do Museu da Pessoa, Karen Worcman nos lembra: "A história de cada pessoa é importante porque cada pessoa importa", e não por causa do que a história pode representar ou como pode ser usado.

Fonte: Adaptado de Hessler e Lambert (2017)

Esses conceitos são importantes e ajudam a enxergar o trabalho narrativo digital e as *Digital Storytellings* não apenas como um gênero ou uma atividade, ou ferramenta pedagógica, mas como uma pedagogia que, além de ajudar a desenvolver agência, traz empoderamento a alunos, professores e a sociedade, pois não são apenas as histórias de pessoas privilegiadas que são contadas nas novelas e outros

programas de grandes mídias que merecem ser contadas. Afinal, conforme o conceito 8, e para nós um dos mais importantes, todas histórias importam.

Levando em conta as potencialidades das *Digital Storytelling*, os conceitos trazidos por Hessler e Lambert e a forma pela qual trabalhamos com elas nesta pesquisa, nós a consideramos uma pedagogia/metodologia. Uma *Digital Storytelling* pode ser produzida a partir de diversos assuntos ou temas, tudo depende de qual é o propósito da história, o que queremos contar.

Para esta pesquisa, e dentro da disciplina em que desenvolvemos a pesquisa, era de suma importância proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o uso das tecnologias em suas vidas. Com isso em mente, optamos por uma tecnobiografia, que segundo Barton e Lee (2015), é “uma história de vida em relação a tecnologia”. Na sua pesquisa, Barton e Lee desenvolvem a tecnobiografia em um formato de entrevista. Esse formato, para nós, era limitado, pois as escolhas do que seria contado partem do ponto de vista do entrevistador. Por isso criamos a tecnobiografia em forma de vídeo, levando em conta as *Digital Storytelling* como uma pedagogia (visão que discutiremos a seguir).

2.3.1 O Gênero Multimodal Tecnobiografia

Como linguistas, entendemos a linguagem como um produto da ação social, porque é pela linguagem que realizamos diversas ações em nosso cotidiano. Bakhtin (2011, p. 261) entende que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Para ele, nos comunicamos através de enunciados únicos, esses enunciados

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Estes elementos estão conectados nos enunciados. Para Maingueneau (2017, p. 140), a “comunicação verbal não faz mais que transmitir mensagens”, por isso, nesse caso, a enunciação deve “construir a situação que dá sentido a essas mensagens” (p. 140). Os enunciados são determinados pelas características de um “campo da comunicação”, por isso cada enunciado é único, entretanto há em cada “campo” seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os quais são denominados por Bakhtin como “gêneros do discurso”.

Para o autor, os gêneros do discurso são fenômenos sociais, diversos e ricos pois

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2011), se dividem em gêneros primários - aqueles nos quais nos envolvemos no nosso cotidiano como a carta, o relato, o bilhete, e gêneros secundários, que são aqueles que surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico etc. (p. 263) como pesquisas científicas, peças de teatro, romances ou palestras. Ou seja, na elaboração dos gêneros secundários, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários.

Conforme discutimos anteriormente, as *Digital Storytellings* podem ser uma atividade, um gênero, uma ferramenta pedagógica ou também uma pedagogia, tudo depende de COMO será desenvolvida. As tecnobiografias, entretanto, são para nós um gênero. Gênero pode ser uma forma de classificar os diferentes tipos de textos que utilizamos em nosso dia a dia de acordo com as características de cada “campo da comunicação”. Contudo, acreditamos que, além disso, gêneros são um “poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e historicamente cambiante.” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 16). Isso vai ao encontro a definição gêneros textuais de Marcuschi a que já nos referimos anteriormente, de que eles são

são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2008, p. 19)

Entender que os gêneros são mais que apenas uma classificação e que eles são formadores de sentido e ação social é entender a dinamicidade do gênero, a existência de propósitos sociais em cada um deles, e que eles são responsáveis pela forma como interagimos em sociedade. Por essa razão, então, os gêneros acompanham as mudanças da sociedade.

Também discutimos aqui o quanto a sociedade mudou devido aos inúmeros avanços tecnológicos. Essas mudanças afetaram a forma com as quais utilizamos a linguagem. Se, antigamente, para nos comunicar com um parente distante precisávamos enviar uma carta que levava dias ou até semanas para chegar ao destinatário, hoje, conseguimos completar essa comunicação em segundos ou minutos através de mensagens instantâneas pelo celular. Dessa forma, diversos gêneros discursivos, que antes só eram possíveis pela escrita no papel ou pela fala, hoje se modificaram e circulam em função das novas tecnologias.

Voltemos ao exemplo da carta. A carta era usada em diversas situações, seja para conversar com um parente distante, ou ainda para se inscrever em universidades dentre outras atividades possíveis. Esse gênero foi hoje substituído por outros em muitas atividades como as mensagens de texto (SMS), e-mails, formulários nos próprios sites das instituições, entre outros gêneros. Enquanto alguns se modificaram, outros nasceram desse meio tecnológico, esses são considerados gêneros digitais nativos.

Os gêneros digitais nativos são relativamente novos e há poucos estudos que os caracterizam. No início, usavam-se os conceitos de gêneros pré-digitais para os gêneros digitais, entretanto, os gêneros digitais nativos possuem características diferentes dos pré-digitais. Esses gêneros chamados de pré-digitais referem-se, por exemplo, a textos que normalmente não circulam no meio digital, mas foram escaneados de modo que pudessem circular nesse ambiente. Para essas novas formas de texto, Paveau (2015) propõe uma tipologia de três entradas, que leva em consideração os aspectos linguísticos de cada um. Para essa tipologia, Paveau utiliza o termo documento, pois ainda se trata apenas das formas nas quais os textos circulam online, e não dos gêneros nativos destes ambientes, assim, existem documentos digitais, digitalizados e os documentos nativos web.

Os documentos digitalizados, como falamos anteriormente, são aqueles que são escaneados e então disponibilizados em meios digitais. Eles continuam mantendo sua característica de impresso, mas podem ser encontrados em um meio digital. Paveau diz ainda, que, o documento digitalizado:

não permite comentários ou conversações, o que testemunharia uma enunciação aumentada, tampouco se observam **tecnogêneros** da Web, que são nativos. Ele não está integrado no ecossistema da web, embora esteja online. É um texto que efetua uma simples passagem do suporte da impressão em papel para um suporte eletrônico. Poderia se dizer que o impresso está na “natureza” do texto e ele assim se mantém ali (mesmo se

esta impressão foi, na sua primeira via, um arquivo eletrônico). (PAVEAU, 2015, s.p.)

Arquivos eletrônicos são aqueles documentos que não precisaram ser digitalizados, foram produzidos neste ambiente digital, entretanto, são, em sua natureza, textos impressos. Um artigo em um periódico, normalmente, tem essa característica. É possível que o download desse arquivo seja feito, e que, a partir daí, dependendo do modo de leitura (PDF, DOC etc.), haja como fazer modificações e navegar neste texto. Porém ainda não há enunciação aumentada porque esse artigo não pertence ao ecossistema da web.

Os documentos digitais são produzidos em meios digitais offline, mas podem conter elementos do ecossistema da web, como hiperlinks. Os documentos digitais não permitem a enunciação aumentada a não ser que sejam inseridos em dispositivos que ampliam a enunciação (como redes sociais, e blogs).

Já os documentos digitais nativos são aqueles que são produzidos online, que dependem desse ecossistema para existirem. É o exemplo dos discursos produzidos nas redes sociais. Esses discursos digitais são compostos de uma mistura entre o linguageiro e o tecnológico. Segundo Paveau (2021), quando fala da composição desses discursos digitais,

Os discursos digitais nativos são compósitos, ou seja, são constituídos por uma matéria mista que reúne indistintamente o linguageiro e o tecnológico, de natureza informática, de forma manifesta (caso da hashtag ou do pseudônimo no Twitter, por exemplo, dotados de marcas de composição) ou não manifesta (caso de todos os tecnodiscursos on-line que dependem dos programas informáticos). Esse tipo de composição tecnolinguageira é redobrada por um hibridismo semiótico: os tecnodiscursos podem ser plurissemióticos e mobilizar simultaneamente, e na mesma semiose, texto, imagens fixas ou em movimento e som (exemplo da imagem macro ou do cartaz). (PAVEAU, 2021, p. 58)

Esses discursos têm como características a “deslinearização do fio do discurso, aumento enunciativo, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade” (Paveau, 2021), como descreve a autora:

2. Deslinearização Os discursos digitais nativos não se desenvolvem obrigatoriamente em um eixo sintagmático específico do fio do discurso, de acordo com a teoria pré-digital: eles podem ser deslinearizados pelos links hipertextuais, que direcionam o texto fonte e seu leitor para outro discurso, em outra janela do navegador e outro contexto de enunciação.

3. Ampliação Os discursos digitais nativos revelam uma enunciação ampliada, por causa da conversacionalidade da web social (as publicações do blog são ampliadas pelos comentários), ou por causa das ferramentas de escrita ubíquas (como as de escrita colaborativa que permite uma escrita coletiva num espaço enunciativo único, mas com a identificação dos diferentes enunciadores).

4. Relacionalidade Os discursos digitais nativos são todos inscritos numa relação; relação com outros discursos por causa da reticularidade da web,

relação com os aparelhos por causa da sua natureza compósita que permite enunciados coproduzidos com a máquina, relação com os escritores e os (escr)leitores que passa pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e leitura.

5. Investigabilidade Os discursos digitais nativos se inscrevem, no sentido material do termo, num universo que nada esquece e que é percorrido por ferramentas de busca e de redocumentação: eles são, portanto, investigáveis, ou seja, localizáveis e coletáveis para eventuais menções, utilizações, repetições etc. Essa investigabilidade acontece devido à situação dos metadados: enquanto os metadados dos discursos pré-digitais são exteriores a ele (nos paratextos, por exemplo), os metadados dos discursos digitais nativos são interiores a ele (inscritos no código).

6. Imprevisibilidade Os discursos digitais nativos são parcialmente produzidos e/ou moldados pelos programas e algoritmos, fato que os torna imprevisíveis para os enunciadores humanos, tanto a sua forma (passando automaticamente de um lugar de enunciação pré-digital a um lugar digital, um enunciado muda de forma) quanto seu conteúdo (algumas ferramentas, como os programas, permitem a redocumentação dos discursos nativos dispersos, criando conteúdos originais). (PAVEAU, 2021, p. 58-60.)

Como vemos, o discurso digital nativo tem características muito diferentes dos gêneros discursivos pré-digitais, e, por isso, precisa de uma definição mais apropriada do que aquela cunhada com base nas características pré-digitais. Paveau (2021) classifica esses gêneros digitais nativos como tecnogêneros, definindo o tecnogênero do discurso como

um gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico. O tecnogênero pode derivar de um gênero pertencente ao repertório pré-digital, mas que os ambientes digitais de origem dotam de características específicas (como o comentário na internet), ou constituir um gênero digital de origem, portanto novo (como a tuitatura ou o artigo de imprensa na forma de antologia de links ou de tuítes). (PAVEAU, 2021, p. 328.)

Levando em conta que os tecnogêneros são, como Paveau diz, “um gênero do discurso” entendemos que a flexibilidade e a dinamicidade dos gêneros discursivos discutidos acima, assim como a sua função social, continuam sendo características dos tecnogêneros do discurso.

Com base nas restrições tecnológicas, Paveau cria três tipologias para os tecnogêneros: os tecnogêneros prescritos, negociados e produzidos. Os tecnogêneros prescritos são, fundamentalmente, gêneros da web e foram criados nesse ecossistema digital não existindo fora dele como é o caso, por exemplo, do blog. Os tecnogêneros negociados são aqueles que têm sua origem no pré-digital, mas quando inseridos na internet adquirem “traços propriamente tecnolinguageiros e tecnodiscursivos” (PAVEAU, 2021). Um exemplo disso são as listas de *top* os “top da música” antigamente eram calculados pela venda de *CDs* ou ainda pela quantidade de vezes que uma música era tocada em uma rádio. Agora, através dos streamings de música, o próprio algoritmo faz esse cálculo. Já os tecnogêneros produzidos são

criações a partir das possibilidades que um ecossistema traz: “um gênero de discurso de origem na internet produzido pelos internautas fora das restrições dos tecnogêneros prescritos e das rotinas dos tecnogêneros negociados” (PAVEAU, 2021). Um exemplo desse tecnogênero é a *twitteratura*, que consiste em uma produção de um microconto literário dentro das especificidades do *Twitter*, onde os produtores devem escrever essa história levando em conta os apenas 280 caracteres (em 2022) possibilitados pelo ecossistema. Diferente de escrever apenas uma frase qualquer, esse microconto precisa produzir sentido, como uma literatura precisa contar uma história, assim como a nossa tecnobiografia.

Pode-se dizer que a tecnobiografia tem origem em gêneros pré-digitais como a biografia e a autobiografia, porém, para nós, ela pertence aos tecnogêneros produzidos. Como já discutimos durante este trabalho, a tecnobiografia que desenvolvemos aqui leva em consideração os conceitos das *Digital Storytelling* como uma pedagogia, e por isso acreditamos que ele pertença aos tecnogêneros produzidos. Isso pois são produzidos pelos usuários em tecnologias digitais de edição de vídeo, com elementos multimodais como sons, voz, imagens, gifs e outros vídeos e só existem em ecossistemas digitais como o *YouTube* ou o *Flipgrid* que amplificam a enunciação.

2.3.2 Construção de significado com as tecnobiografias

Já destacamos antes o quanto o ser humano é um ser social, e o quanto, para viver em sociedade, ele utiliza a comunicação (e usa os gêneros para essa finalidade). A cada conversa em que nos engajamos, existe um processo de fazer o outro entender o que estamos tentando dizer. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esse é o processo de construir significado, que envolve representação e comunicação. Para eles, “construir significado é um processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 165). Neste processo, utilizamos os mais diversos modos para sermos bem-sucedidos como escrita, recursos visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoros e orais, ou seja, significamos de maneira multimodal.

A era tecnológica em que vivemos, ampliou ainda mais as possibilidades de construção de significados, através da multimodalidade. A multimodalidade é segundo

Kalantzis, Cope e Pinheiro, “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (2020, p. 181). O livro “Letramentos” de Kalantzis e Cope de 2012, traduzido e adaptado para a realidade brasileira por Pinheiro no ano de 2020, em um de seus capítulos, traz a *Pedagogia do design* e as formas de construção de significado pela multimodalidade. A multimodalidade já existia muito antes das tecnologias digitais se estabelecerem em nosso cotidiano, entretanto, o uso e as possibilidades de produção de significado se potencializaram depois disso.

O exemplo dos memes é uma excelente amostra disso que estamos falando, uma vez que neles se combinam texto e imagem para tornar uma situação engraçada, fazer uma crítica e até uma sátira. É verdade, antes deles, as charges já existiam, e possuíam quase a mesma função social. A diferença, é, que, pelo meme, qualquer pessoa, mesmo não tendo dons artísticos para desenhar o personagem e produzir cenário etc. pode pegar uma foto pronta e produzi-lo. Neste caso esta pessoa está “pegando” um *design* disponível e produzindo um *redesign* para construir seu próprio significado, que depois será usado pelo próprio criador (ou por quem tiver esse novo design disponível), ou seja um processo de produção⁷.

Mas o que é um design? O termo *design*, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é usado para dar conta das limitações que o termo “gramática” tem. Design nessa perspectiva é, ao mesmo tempo, “um padrão de significado e também um processo de construção de significado” (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 172). A gramática é sempre muito associada ao letramento da letra, dominar a escrita de uma língua e outros componentes como a fonologia, morfologia e a sintaxe. Está assim muito ligado a um ensino tradicional. Na *Pedagogia dos Multiletramentos* (Grupo de Nova Londres, 1996), da qual a *Pedagogia do design* é, de certa forma, derivada, traz uma nova concepção de ensino, por isso o termo design é utilizado. Para os autores, o design pode ter dois significados, e ambos são muito importantes para discutirmos aqui - o primeiro é o design como substantivo, o segundo design como verbo:

Quadro 1 - Significados para *design*

Design como substantivo	A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles
-------------------------	---

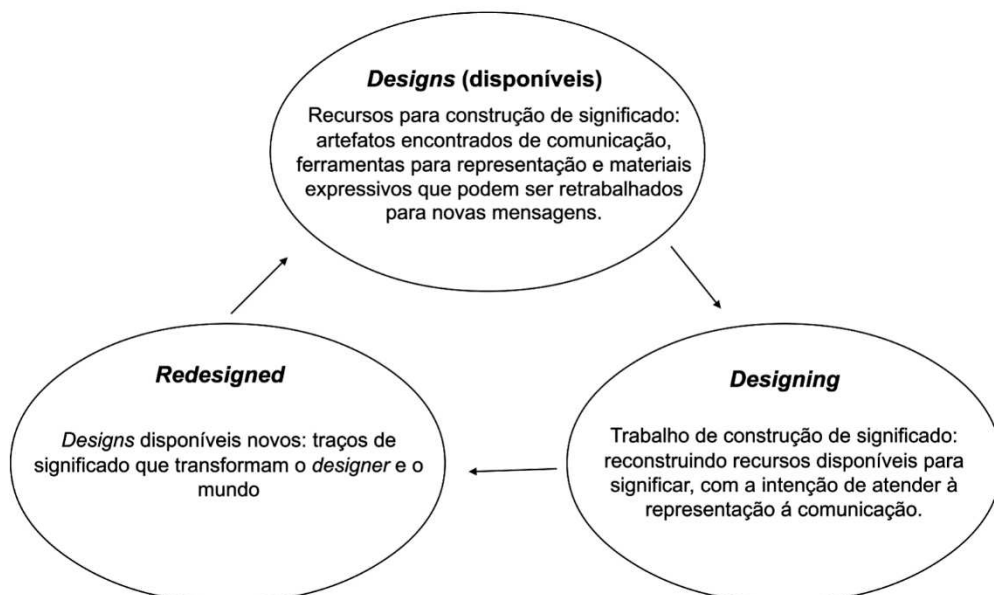
⁷ Processo de produzir e utilizar a sua criação, muito comum na web 2.0.

	estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo)
Design como verbo	Uma sequência de ações, como representação → comunicação → Interpretação.

Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 173

O *design* como substantivo diz respeito a qualquer forma de significado, desde imagens, vídeos, mensagens, etc. O *design* como verbo são as ações nas quais nos envolvemos “motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação” (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 173). Nesse segundo, o *design* como verbo, está impregnado de agência, pois nos envolvemos em ações para transformar esse novo significado. O processo de *design* funciona da seguinte forma:

Figura 6 - O processo de significado pelo *design*



Fonte: Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 173

Para os autores, vivemos em um mundo de *designs*, e convivemos com eles desde que nascemos, por isso eles estão disponíveis a todo momento para acessá-los como “recursos de construção de significado”, que são os nossos designs disponíveis. O *designing* é o “ato de fazer algo com os designs disponíveis de

significado” (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 174) para nós mesmos, ou para comunicar aos outros. E o *redesigned* trata desse novo design que passa a ser agora, disponível para o mundo. Para os autores, este processo de fazer sentido, transforma em algum grau o mundo em que vivemos, pois deixa um traço único, “podendo afetar outra(s) pessoa(s) se e quando esta(s) receber(em) o significado *redesigned* como algum tipo de resposta” (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 174).

Ainda que ninguém receba a mensagem enviada por esse *redesigned*, os autores argumentam que há a transformação, “pois o resultado de seu *designing* pode contribuir para que outra(s) pessoa(s) (re)pense(m) as coisas e veja(m) de uma nova maneira” podendo isso acontecer imediatamente, ou depois de algum tempo enquanto tiverem acesso ao resultado do *design*. O *redesigned* passa a ser um *design disponível* quando devolvido pra o mundo, “e esse retorno deixa um legado de transformação que, por sua vez, também transforma o próprio *designer*⁸.

Durante a construção da tecnobiografia utilizam-se vários *designs disponíveis*, mas há, também, a criação de *designs* novos em um processo de *designing*, que então vão se transformar em um *redesigned* que irá circular no mundo novamente. Vamos observar esse processo em 3 tecnobiografias, a de Douglas, Sofia e Bianca.

⁸ Quem transforma os *designs disponíveis* em um *redesigned*. O agente do *designing*.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida aqui é de carácter qualitativo-interpretativista, pois considera que os feitos humanos são complexos e dinâmicos, não tendo como objetivo estabelecer normas gerais, levando em conta os contextos nos quais as ações ocorrem. Uma pesquisa de carácter qualitativo, diferente de uma pesquisa quantitativa, pois se preocupa mais em explicar acontecimentos do que comprovar se eles ocorrem ou não. Em uma pesquisa quantitativa, se faz necessário uma quantidade muito grande de dados que serão quantificados para que as

diferenças idiossincráticas associadas aos indivíduos em particular sejam resolvidas pelo tamanho da amostra e, portanto, os resultados combinados reflitam amplamente as semelhanças existentes nos dados. (DÖRNEY, 2007, p. 27)

Já na pesquisa qualitativa é importante

questionar o valor de preparar uma descrição geral e média de um grupo maior de pessoas, porque assim perdemos as histórias individuais. Eles vêm isso como um processo de redução indesejável porque em termos QUAL o verdadeiro significado reside nos casos individuais que constituem o nosso mundo. (DÖRNEY, 2007, p. 27)

Não pretendemos, com esta pesquisa, tornar os nossos dados um fato, mas explicar o que acontece em um contexto específico. Por isso, a pesquisa realizada é, também, de cunho etnográfico, pois a etnografia se preocupa “com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados.” (ANDRÉ, 2009, s.p). Esses significados são expressos aqui pela linguagem, mas poderiam ser expressos através de ações. Não fazemos aqui, entretanto, uma etnografia no seu sentido estrito, uma vez que não há uma descrição densa (GEERTZ, 1978) necessária à etnografia, pois essa descrição não colabora com o objetivo da pesquisa. Por isso, um estudo de tipo etnográfico se encaixa melhor nesta pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula virtual síncrona durante a pandemia decorrente da COVID-19, em uma turma da graduação do curso de Letras em uma universidade comunitária do sul do país. O papel da pesquisadora aqui é, além de observar a turma como um todo, também a de participante, sendo caracterizada nas pesquisas de cunho etnográfico como “observação participante”. A natureza da observação participante

é indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com a participação mínima, envolvendo, em primeiro lugar, a sua presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro

participante da pesquisa o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. (MATTOS, 2011, p. 38)

Nesse contexto, a pesquisadora, além de observar, também atuava como Estagiária Docente de todas as aulas da disciplina (participando dos planejamentos, desenvolvendo aulas, fazendo avaliação), bem como da própria atividade analisada aqui.

Apesar de a pesquisa ocorrer em um ambiente virtual devido ao distanciamento demandado pela Covid-19, a ela não pode ser considerada uma cyber-etnografia, pois o que descrevemos e analisamos aqui não se limita às relações e interações dentro do ambiente virtual. Nas próximas seções, discorreremos mais sobre o contexto, os participantes, atividade analisada e a metodologia de análise.

3.1 Contexto

Esta pesquisa ocorreu, como se disse, em uma disciplina da graduação em Letras em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre no Rio Grande do Sul. A disciplina tinha como foco os estudos de letramento e a produção de gêneros multimodais mediados por tecnologias digitais. Não era uma disciplina obrigatória do currículo de Letras. Geralmente era ofertada para o 8º semestre, e, devido à pandemia da Covid-19, foi ofertada completamente online, com encontros síncronos. Esses encontros ocorriam uma vez por semana, com duração de 1h20min e aconteciam pela plataforma *Microsoft Teams*, disponibilizada pela instituição. Além dos encontros, eram realizadas atividades assíncronas.

As aulas, nessa disciplina, eram planejadas e desenvolvidas pela professora regente e a estagiária docente, seguindo o “modelo proposto por Kersch (2020):

Figura 7 - Concepção de formação que coloca a experiência do professor/aluno no centro



Fonte: KERSCH, 2020, p. 128

Kersch (2020) cria essa “Concepção de formação que coloca a experiência do professor/aluno no centro” para a formação de professores. E, como acreditamos que, para o professor poder “ensinar”, ele precisa experienciar, esse “modelo” pode também ser desenvolvido por professores com os seus alunos. Segundo a autora, essa concepção parte do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo, que são a base do modelo de Koehler e Mishra (2008), mas a autora destaca que, para ela,

além da construção desses diferentes conhecimentos, é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura. E, nesse diálogo, de o professor/aluno olhar para si mesmo, as identidades vão se constituindo, e o professor/aluno toma consciência da transformação por que está passando. (KERSCH, 2020, p. 128)

Nesse “modelo”, o conhecimento de conteúdo se constrói COM, e não NA e PELA tecnologia digital. Seguindo esse modelo¹, a cada aula era solicitada a leitura de, pelo menos, um texto teórico, e, então, nos encontros síncronos, as discussões eram promovidas em torno dessa leitura, e a atividade prática era sempre aliada a alguma ferramenta tecnológica. Após a discussão, os alunos/futuros professores² realizavam atividades assíncronas nas quais colocavam em prática o que haviam lido, discutido e passavam pela experiência de aliar teoria e prática nessa atividade assíncrona, envolvendo a ferramenta tecnológica selecionada. Outro ponto importante é que as tecnologias digitais apresentadas sempre eram gratuitas, às vezes priorizando o uso do *smartphone*, pensando em atividades que pudessem ser realizadas na maioria dos contextos (escola pública ou privada). Após a postagem da atividade na plataforma *Moodle*, os alunos recebiam o feedback da professora.

Após viverem a experiência de se apropriar de uma ferramenta para uma ação, os alunos/futuros professores eram convidados a escrever um diário, no qual eles compartilhavam com a professora e a estagiária docente as suas concepções sobre os temas abordados, relatavam suas experiências com a atividade realizada, e, muitas vezes, contavam sobre suas experiências em relação à pandemia e fora da disciplina.

Os diários se baseiam em uma perspectiva de escrita reflexiva (Burton *et al.*, 2010), que, além de ser uma oportunidade de desenvolver a escrita em um momento de reflexão, é vista como algo que conduz à aprendizagem. Por isso os diários levavam sempre perguntas relacionadas às discussões, aos textos lidos e às atividades realizadas. A cada atividade ou diário escrito, a professora sempre oportunizava os feedbacks aos alunos/futuros professores. Da mesma forma, a estagiária docente marcava encontros virtuais síncronos para auxiliar os alunos nas atividades em que tinham dificuldades. Para o compartilhamento de avisos, recados e experiências, os alunos e professoras participavam de um grupo fechado no *Facebook*.

¹ Aqui usamos a palavra ‘modelo’, mas não no sentido de ‘modelo a ser seguido’, mas de um conjunto de princípios que criam um quadro dentro do qual as atividades são desenvolvidas a partir de alguns princípios inseparáveis. Mas, apesar de usar ‘o modelo’, cada aula é única, porque é fortemente marcada pela interação e diálogo de professora e alunos.

² Opto pelo termo “alunos/futuros professores” pois apesar de já existirem professores atuantes na turma, eles estavam em um curso de formação inicial de professores

3.2 Participantes

Na disciplina, estavam matriculados 19 alunos/futuros professores, de diversas faixas etárias. Como dito anteriormente, é uma disciplina facultativa e ofertada ao 8º semestre do curso, entretanto o único pré-requisito era ter 60 créditos cursados até o momento de matrícula na disciplina, por isso a disciplina podia ser cursada a partir do 3º semestre. Havia alunos/futuros professores entre o 5º e 8º semestre.

Para a realização da pesquisa, a turma foi convidada a assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) aprovado em 19/12/2017 (ANEXO 1) e, por isso, dentre os 19 alunos/professores, 11 participam da pesquisa. Dentre os 11 que concordaram em participar da pesquisa, selecionamos três produções (de 3 alunos) para serem analisadas. Os alunos/professores foram selecionados de forma aleatória entre professores já atuantes e aqueles que ainda atuavam em sala de aula, e, portanto, não exerciam, ainda, a função de professores. As pessoas se encontravam entre a faixa etária de 22 a 50 anos de idade. Seus nomes foram modificados para que não fossem identificados, e aqui vão ser chamados de Bianca, Douglas e Sofia.

3.2.1 Douglas

Douglas é aluno da graduação em Letras – Português, tinha 28 anos de idade quando cursava a disciplina. Cursava entre o 6º e o 8º semestre do curso e não atuava na docência no momento da disciplina.

3.2.2 Sofia

Sofia é aluna da graduação em Letras – Inglês, tinha 45 anos de idade quando cursava a disciplina. Cursava sua segunda graduação, mas a primeira na área da educação e já atuava como Professora de Inglês. Estava cursando o 8º semestre do curso.

3.2.3 Bianca

Bianca é aluna da graduação em Letras – Português, tinha 23 anos de idade quando cursava a disciplina. Era bolsista de iniciação científica integrante de um grupo de pesquisa da mesma universidade. Estava cursando entre o 6º e o 8º semestre do curso, e não atuava como professora.

3.3 Atividade realizada

A proposta aqui analisada foi uma atividade avaliativa realizada no meio do semestre. Por ter sido nesse período, os alunos já haviam se apropriado de conceitos importantes acerca dos estudos de letramento, pois já haviam tido algumas discussões acerca do tema. O texto solicitado que antecedeu a atividade foi “‘Este/a sou eu online’ escrever o EU online” (BARTON; LEE, 2015). No momento síncrono da aula, houve discussões acerca de identidade e a tecnobiografia.

Como atividade prática, os alunos precisariam produzir uma tecnobiografia, que, segundo Barton e Lee (2015), é “uma história de vida em relação a tecnologia”. A forma como propusemos a tecnobiografia faz com que seja uma *Digital Storytelling*, pois, ao invés de fazê-la em forma de entrevista, na qual o entrevistador orienta o que vai ser contado, optamos por deixar que os próprios alunos/professores produzissem em formato de vídeo.

Como discutimos anteriormente, na fundamentação teórica, entendemos as *Digital Storytellings* como uma pedagogia, e dentro dessa pedagogia optamos por trabalhar com o gênero tecnobiografia, em formato de vídeo, levando em conta a tabela de Robin (2008) para o gênero e o conceito das *Digital Storytellings* como uma pedagogia, pois no nosso trabalho aliávamos as capacidades desenvolvidas dentro da pedagogia com a possibilidade de reflexão sobre o uso das tecnologias na vida dos alunos. Anteriormente à produção, os alunos realizaram um “planejamento” feito através da ferramenta *Storyboard That*, que, para os alunos, serviu como uma espécie de roteiro. Para essa construção, foi apresentada a tabela de Robin (2008) com os sete elementos de uma *Digital Storytelling*:

Tabela 5 - Os sete elementos da *Digital Storytelling*

Os sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	
Os sete elementos de uma <i>Digital Storytelling</i> previstos pelo <i>Center for Digital Storytelling</i> (CDS)	
1. Ponto de vista	Qual é o principal ponto da história, e qual é a perspectiva do autor?
2. Uma questão dramática	Uma questão chave que mantém a atenção do espectador e será respondida no final da história.
3. Conteúdo emocional	Assunto sério que tem “vida” de uma forma pessoal e poderosa que conecta a história a sua audiência.
4. O “presente” da sua voz	Uma forma de personalizar a história para ajudar a audiência a entender o contexto
5. O poder da trilha sonora	Música e outros sons que ajudam a estabelecer o enredo
6. Economia (tempo)	Usar conteúdo suficiente para contar a história sem sobrecarregar o espectador.
7. Ritmo	O ritmo da história, e se ela evolui mais rápido ou devagar.

Fonte: ROBIN, 2008, p. 223, tradução nossa

A tecnobiografia em forma de vídeo, como dissemos acima, deveria contar a história de suas vidas em relação à tecnologia, como ela entrara nas suas vidas, como foi a relação com ela com o passar dos anos. Os alunos deveriam usar sua criatividade, procurar imagens, fotos, músicas etc. Nenhum modelo de tecnobiografia foi mostrado³ para não influenciar a produção do vídeo. O vídeo precisava ter em torno de 3 minutos.

Foram sugeridas duas tecnologias digitais de edição de vídeos: a primeira, o *Clipchamp*, que é uma tecnologia totalmente online e gratuita, não há a necessidade de download e instalação (pensando nos laboratórios das escolas públicas), e a segunda foi o *Inshot*, que é um aplicativo de *smartphone*, também gratuito, que necessita de internet apenas para o download do aplicativo (pensando em quem não possui computador em casa ou na escola, e não tem acesso à internet). Foram

³ Mesmo sabendo que os alunos poderiam ir buscar esses modelos na internet, optamos por não mostrar exemplos e observar se houve a busca por modelos nos diários dos alunos.

disponibilizados tutoriais para o uso das tecnologias digitais. Entretanto, os estudantes ficaram livres para usar as tecnologias com que estivessem mais confortáveis ou de que já tivessem melhor se apropriado.

Após a realização e a postagem da produção visual na plataforma virtual Moodle da instituição de ensino, a professora titular e a estagiária docente realizaram a inserção dos vídeos na plataforma Flipgrid, criada pela Microsoft com foco escolar. O objetivo da plataforma é “empower every voice”, ou seja, empoderar todas as vozes. Ela é gratuita e segura, pois os alunos apenas conseguem acessar através de link ou código oferecido pela professora. A tecnologia permite a criação de “grupos” (podem ser turmas ou o que for desejado pelo professor), e, dentro desses grupos, todos aqueles que possuem o link (ou código) podem criar tópicos para discussão. Os tópicos podem ser escritos, ter fotos, *gifs* ou vídeos, que podem ser de fora da plataforma, como links do *Youtube*, editados em outros programas ou criados na própria plataforma (as duas últimas opções se limitam a vídeos de 1 a 10 minutos, e os vídeos criados na plataforma não permitem muitas edições). Depois dos tópicos criados, as pessoas podem interagir apenas através de vídeo-comentários. Os usuários (ou produzíveis, pois os usuários são, também, produtores) podem fazer pequenas edições nesses vídeo-comentários como acrescentar filtros, ou *emojis*.

Além disso, quando um vídeo-comentário é criado, pode-se comentar o vídeo-comentário através de outro vídeo, ampliando ainda mais a interação. Os vídeos foram acrescentados à plataforma para que os alunos/futuros professores pudessem assistir às produções dos colegas e lhes dar um *feedback*. Assim todos os vídeos seriam assistidos e ganhariam *feedback*. Para que não houvesse alunos sem *feedback*, foi realizado um sorteio entre eles: cada aluno teria entre 4 a 5 colegas para dar o *feedback* em forma de vídeo-comentários.

3.4 Metodologia de Análise

Conforme mencionamos anteriormente, as análises deste trabalho serão realizadas com base na *Transpositional Grammar* proposta por Cope e Kalantzis (2021). A *Transpositional Grammar* nasce como uma forma de analisar os significados em produções multimodais. Para Cope e Kalantzis (2021),

nossos tempos exigem uma “transpositional grammar” onde podemos analisar as formas de significado multimodal em uma linguagem comum que vai além do tradicional “letramento” acadêmico e atravessa a gama de formas

agora possíveis em nossos dispositivos digitais. Nós organizamos essas formas de significado aproximadamente por suas relações mais próximas: texto <> imagem <> espaço <> objeto <> corpo <> som <> fala. (COPE; KALANTIZIS, 2021, p. 4)

Nessa perspectiva, se antes os alunos só demonstravam seus conhecimentos através de uma prova escrita, ou um trabalho, sem muita influência da multimodalidade (às vezes apenas com textos escritos e uma ou outra imagem), hoje eles têm a oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos através do texto e da imagem, ou mesmo através do corpo, do som, que não é nosso caso aqui. Um exemplo disso pode ser um vídeo produzido para uma aula de ciências no qual os alunos precisam registrar um experimento. Ou, ainda, a produção de um cartaz digital, realizado em qualquer disciplina, que permite conexões com outros sites, vídeos e outros links. A ideia por trás da *transpositional grammar* é que “o mesmo significado pode ser expresso de diferentes formas (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som, discurso e combinações multimodais destes).” (COPE; KALANTIZIS, 2021, p. 5, tradução nossa). Vejamos o que são as formas de significados “texto; imagem; espaço; objeto; organismo; som; fala” e o que elas significam dentro da *transpositional grammar*⁴.

Texto, para os autores, são os grafemas, que podem representar apenas um som, ou ser um ideograma que representa uma ideia, como os *emojis*. Imagem é uma variedade em duas dimensões representada em uma superfície, imaginária ou real. Espaço é uma variedade tridimensional. Objeto é algo tridimensional tangível. Organismo é sentimento, o que estou sentido no momento, quente ou frio, feliz ou triste. Som é o que é audível, som ambiente, música etc. E discurso é um sistema de um som produzido, a fala em si. Esses artefatos em produções multimodais produzem significados que estão fazendo transposições de significado entre si.

A *transpositional grammar* surge como uma proposta para analisar a construção de significados em produções multimodais. Os artefatos educacionais ou as formas de significados são analisados de acordo com essas cinco funções:

1. Referência (sobre o que é?)
2. Agência (quem ou o que está agindo?)
3. Estrutura (como isto se une?)
4. Contexto (a que está relacionado?)
5. Interesse (para quem, ou para que isto foi feito) (COPE; KALANTIZIS, 2021, p. 5, tradução nossa)

⁴ Além do texto de 2021 de Cope e Kalantzis sobre a Transpositional Grammar, há também um vídeo disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=76NW-NTwAp0> onde os autores falam sobre as ideias principais da proposta.

O modelo proposto por Cope e Kalantzis se concretiza desta forma:

Tabela 6 - Transpositional Grammar: funções de significado podem ser expressas em significados diferentes

Formas de significado

	Texto	Imagem	Espaço	Objeto	Organismo	Som	Discurso
Funções de significado	Referência						
	Agência						
	Estrutura						
	Contexto						
	Interesse						

Fonte: COPE; KALANTIZIS, 2021, p. 5, tradução nossa

As funções de significado podem ser expressas através de diferentes formas. Por exemplo, em uma mesma produção, o aluno significa a agência de diferentes formas, através de textos, imagens e corpos. E esse modelo se adequa a todas as disciplinas.

No próximo capítulo, analisamos as tecnobiografias utilizando a *Pegadogia do design com a transpositional grammar* e os sete elementos da *Digital Storytelling*, dos alunos Douglas, Sofia e Bianca.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Nesta seção, são analisadas as três tecnobiografias produzidas pelos três participantes selecionados para a pesquisa, Douglas, Sofia e Bianca. Através dessa análise, buscamos compreender, como as tecnobiografias (enquanto uma *Digital Storytelling*) podem servir de potencializadoras da agência do professor em formação enquanto desenvolve seus multiletramentos. Além das tecnobiografias, analisamos os diários escritos pelos alunos/professores para auxiliar nas análises quando somente as produções visuais não eram suficientes.

Para isso, dividimos a análise em duas subseções. Na primeira, analisamos o tecnogênero tecnobiografia com base na tabela dos sete elementos de uma *Digital Storytelling* apontados por Robin (2008). Na segunda subseção, analisamos as construções de significados feitas pelos alunos/professores nas produções tecnobiográficas à luz da *Pedagogia do design* e da *transpositional grammar*.

4.1 Análises da produção do tecnogênero tecnobiografia

A tecnobiografia é um gênero da ordem do narrar. As narrativas, em geral possuem características em comum como o ponto de vista no qual a história será contada, uma questão dramática que causa a tensão e guia as ações dentro da história e um conteúdo emocional que é o motivo pelo qual o “leitor” vai se conectar com ela, pois, se não há uma conexão, o “leitor” pode até desistir da história.

Quando definimos as tecnobiografias como um tecnogênero, precisamos ter em mente quais são as características desse tecnogênero. Para isso, como mencionamos na seção metodológica deste trabalho, a tabela de Robin (2008) foi apresentada aos alunos e foi pedido que cada item fosse observado durante a produção. Essa tabela, inicialmente, apenas confere se, na produção dos alunos/professores, há todos os elementos necessários para uma *Digital Storytelling*:

Na produção tecnobiográfica de Douglas observamos as mesmas características:

Tabela 7 - Os sete elementos da *Digital Storytelling* (Douglas)

Os Sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	
1. Ponto de vista	O ponto de vista é o do criador da história.
2. Uma questão dramática	O momento em que a tecnologia entra em sua vida e como isso continua.
3. Conteúdo emocional	Como a tecnologia modificou o aluno, e como ele mesmo diz que “nascer nos anos 90 foi a melhor coisa que me aconteceu”.
4. O “presente” da sua voz	O vídeo é narrado pelo criador.
5. O poder da trilha sonora	Existe uma trilha sonora, e, além disso, o aluno/professor busca outras sonoridades, como os sons de “interferência” e o de “digitação”.
6. Economia (tempo)	O vídeo possui 2 minutos e 05 segundos.
7. Ritmo	No primeiro momento evolui mais rápido, quando o produtor está situando seu ‘leitor’ sobre o que vai ser abordado, depois mais devagar para contar a sua história.

Fonte: Elaborado pela autora

Na tecnobiografia de Douglas, podemos observar que estão presentes todas as características previstas. O ponto de vista é do produtor, a questão dramática é o momento em que a tecnologia surgiu em sua vida. Já o conteúdo emocional que Douglas traz, enfatiza o quanto ele sente por ter nascido em uma época de tantas evoluções tecnológicas.

O aluno/professor opta por narrar o seu vídeo, por isso o “presente” da sua voz é a voz (sonora) do aluno. Além de optar por uma trilha sonora, Douglas busca outros sons para inserir em sua produção. O tempo do vídeo é de 2 minutos e 5 segundos, dentro do tempo estipulado. O ritmo é dinâmico, é possível perceber que no primeiro momento o ritmo é levemente acelerado, e depois fica mais constante.

E, na tecnobiografia de Sofia:

Tabela 8 - Os sete elementos da *Digital Storytelling* (Sofia)

Os Sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	
1. Ponto de vista	O ponto de vista é o da criadora da história.
2. Uma questão dramática	A sua vida e a relação que criou com a tecnologia.
3. Conteúdo emocional	O uso das tecnologias e a capacidade de se apropriar adequadamente das possibilidades que elas nos trazem.
4. O “presente” da sua voz	A aluna/professora narra seu vídeo.
5. O poder da trilha sonora	A produtora busca diversos recursos para a trilha sonora, uma música de abertura, uma narração do Faustão, entre outras.
6. Economia (tempo)	O vídeo possui 2 minutos e 50 segundos.
7. Ritmo	O ritmo é constante durante todo o vídeo.

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

O ponto de vista é o da criadora, assim como dos outros participantes. A questão dramática é a relação que a autora foi desenvolvendo ao longo dos anos, afinal, Sofia nasceu na década de 70 e, por isso, só teve acesso ao primeiro computador quando já estava na faculdade. Por essa razão, o conteúdo se torna emocional para a participante, pois o uso das tecnologias é, de certo modo, um desafio para ela, assim como é considerado para muitas pessoas dessa faixa etária. O “presente” da sua voz nesta produção é sua própria voz já que ela narra o seu vídeo. A autora insere diversos recursos na forma de trilha sonora. O tempo do vídeo de 2 minutos e 50 segundos está dentro do estipulado. E o ritmo é o mesmo durante o vídeo todo.

Tabela 9 - Os Sete elementos da *Digital Storytelling* (Bianca)

Os Sete elementos da <i>Digital Storytelling</i>	
1. Ponto de vista	O ponto de vista é o da criadora da história.
2. Uma questão dramática	O momento em que a tecnologia entra em sua vida e como isso continua.
3. Conteúdo emocional	A sua relação com as tecnologias.

4.	O “presente” da sua voz	A voz da aluna não aparece de forma narrada, mas ela legenda os fatos.
5.	O poder da trilha sonora	Trilha sonora neutra, sem relação com a história da tecnobiografia, disponibilizada pela tecnologia usada.
6.	Economia (tempo)	O vídeo possui 3 minutos e 2 segundos.
7.	Ritmo	O ritmo é constante durante todo o vídeo.

Fonte: Elaborado pela autora

Como discutimos, os gêneros são flexíveis, e, por isso, pode não haver algum dos itens acima nas produções dos alunos. Nesta primeira análise, podemos ver que, sim, todos os itens para a tecnobiografia estão presentes na produção. O ponto de vista é a partir da história da aluna/professora, e a questão dramática, conteúdo emocional são baseados na sua história com as tecnologias. O “presente” da sua voz se dá através das legendas que a autora usa, pois opta por não narrar, a trilha sonora existe e foi escolhida dentre as opções oferecidas pelo programa escolhido. A aluna/professora pensou na economia, ficando apenas dois segundos acima do tempo considerado “ideal”, mas dentro do tempo estipulado. E o ritmo é sempre o mesmo durante o vídeo.

Podemos considerar todos os textos apresentados aqui como tecnobiografias, não por “encaixarem-se” nos elementos solicitados, pois, como vimos, os tecnogêneros são flexíveis. Por isso mesmo, se uma ou outra característica ficasse faltando aos tecnogêneros, isso não significaria necessariamente, que não fossem tecnobiografias.

Na próxima subseção vamos analisar as tecnobiografias com base na *Pedagogia do Design* (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020) e a *Transpositional Grammar* (COPE; KALANTZIS, 2021).

4.2 Análises do significado

Na seção metodológica, apresentamos a metodologia de análise deste trabalho, a *transpositional grammar*, que surgiu como uma maneira de analisar os significados em produções multimodais. Apresentamos também a tabela da

transpositional grammar, a partir dela, nesta subseção das análises produzimos uma tabela parecida para mostrar as funções e formas de significados produzidos nas tecnobiografias, começando pela de Douglas.

A tabela abaixo foi construída apenas com o que é possível ver no vídeo do aluno. Porém, durante as análises, recorreremos aos diários para compreender as intenções dos alunos/professores na sua produção, quando apenas as imagens poderiam não dar conta. Optamos por deixar a análise da tecnobiografia da Bianca por último, pois a tecnologia utilizada é diferente das outras duas tecnobiografias.

Tabela 10 - Análise da produção da tecnobiografia do Douglas

		<i>Formas de significado</i>						<i>Douglas</i>
<i>Funções de significado</i>		Texto	Imagem	Espaço	Objeto	Organismo	Som	Discurso
	Referência	Título	Tecnologias, passado e presente	Vida do aluno/professor	Celular, computador gifs, vídeos, etc.	Não há imagens, apenas no discurso	Som do teclado Músicas	Tecnologia na sua vida
	Agência	O aluno cria o roteiro	o aluno busca e/ou produz as imagens	Não há	Aluno tira foto dos seus objetos pessoais	Não há	Aluno busca os sons que deseja inserir no vídeo	O aluno narra o vídeo
	Estrutura	O aluno segue seu roteiro	As imagens se relacionam com o que é falado	O espaço é criado em relação a vida do aluno, e sua narrativa	Os objetos são posicionados no vídeo de acordo com o momento narrado	Não há	As músicas foram selecionadas para fazer sentido com o momento narrado	O aluno narra a história colocando tudo no "seu lugar"
	Contexto	Não há	Os anos 90	As evoluções tecnológicas dos anos 90	As tecnologias dos anos 90 até agora	Imagem "I love 90"	O som de interferência	A narração do aluno ao falar das evoluções
	Interesse	Busca identificação de quem viveu as evoluções tecnológicas como ele.	Viveu nos anos 90 e/ou acompanhou as evoluções tecnológicas	Viveu nos anos 90	Dos anos 90 até objetos de agora	Não há	Não há	Dedicado a quem viveu os anos 90

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta seção, vamos analisar quais *formas de significado* são utilizadas para transpor a *função de significado* de *Referência*. Quando olhamos para o tópico Referência, se olharmos para a pergunta "sobre o que é isto?", observamos que a produção de significado de Douglas se deu de múltiplas formas.

De acordo com Cope e Kalantzis (2020), em dois vídeos disponíveis no Youtube¹³, o texto como forma de significado são os grafemas, emojis etc. Na produção de Douglas, há a inserção do texto apenas no início da produção no título de sua tecnobiografia, como forma de produzir esse significado de *referência*:

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=76NW-NTwAp0> e <https://www.youtube.com/watch?v=z7RVw-gfhRM>

Figura 8 - Tecnobiografia Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

O primeiro texto que aparece na produção é o título “Tecnobiografia”. Em seguida, Douglas explica o que é uma tecnobiografia, com a uma espécie de subtítulo “Minha história com a tecnologia” e, na sequência, ele ‘situa’ seu leitor com uma referência ao que ele quer dizer com “Minha”, caracterizando quem dirigiu a produção, que, nesse caso, foi o próprio autor. O texto, no início dessa produção, faz papel de ‘referência’, segundo a *transpositional grammar*, pois situa o “leitor” no que ele possa vir a assistir nessa produção, afinal, o leitor sabe desde o início que assistirá a uma “Tecnobiografia” e que ali será contada a “Minha história com a tecnologia”.

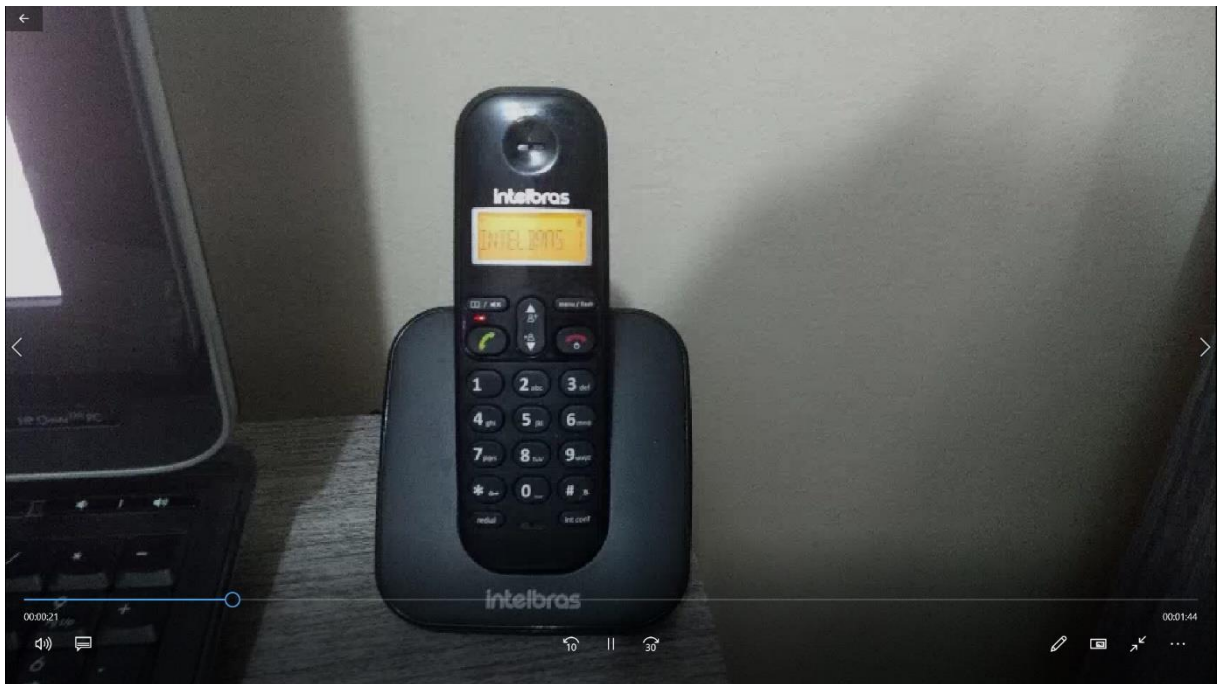
Cope e Kalantzis trazem uma pergunta para tentar nos ajudar a pensar sobre a construção de significado na função de referência: “Sobre o que é isso?”. Para responder a essa pergunta, recorreremos aos elementos multimodais na produção, pois, para interpretar produções multimodais, é necessário sintetizar vários modos de forma coesiva e unificada que representam o todo (JEWITT, 2011), que precisa ser coerente. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), trabalhos como esses

envolvem um domínio sofisticado de alguns dos processos e meios de expressão mais poderosos dos nossos tempos contemporâneos para a construção de significado: a multimodalidade. (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 181)

Douglas decide fazer o “caminho inverso”: ao invés de uma história linear, que começa quando ele é criança, ele opta por começar na atualidade situando o leitor

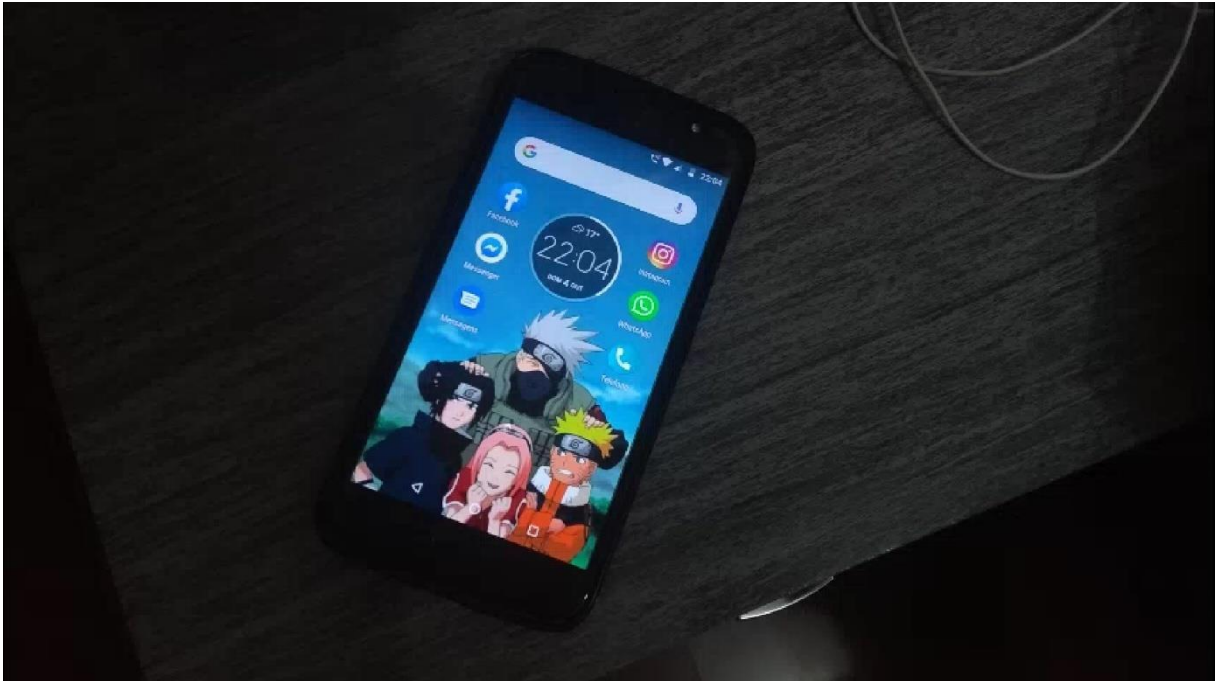
onde estamos no momento da produção em seu discurso, para depois seguir uma sequência linear dos acontecimentos. Ele começa a representar isso através das *imagens* atuais, produzidas por ele mesmo (como vamos saber no seu diário). Douglas dá sequência a sua tecnobiografia, inserindo fotos de telefones sem fio, computadores, smartphones, entre outras:

Figura 9 - Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Figura 10 - Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

As imagens, de acordo com a *Transpositional Grammar*, são variedades em duas dimensões representadas em uma superfície imaginária ou real. Todas essas imagens, o smartphone, o telefone sem fio, e até o computador e o videogame que não estão representados aqui, e que Douglas usou em sua tecnobiografia, contribuem com as outras formas de significado nesse momento do vídeo, em que ele está falando das tecnologias atuais, para depois falar sobre a entrada da tecnologia em sua vida. Douglas revela a fonte dessas outras imagens que ele insere em sua produção aqui quando escreve em seu diário:

Também tirei algumas fotos com o meu celular para retratar as tecnologias atuais. Tirei foto, por exemplo, da minha televisão, do meu computador, do meu Playstation. (Douglas no diário da disciplina)

Utilizamos esse mesmo trecho do diário de Douglas para nos referir ao espaço. Espaço, para Cope e Kalantzis (2020), é uma variedade tridimensional, por isso vemos o espaço como a própria vida do aluno. Afinal, é a sua história que ele está contando. Descobrimos, através do diário, inclusive, que nesse primeiro momento as imagens foram fotos tiradas por ele, dos seus próprios aparelhos eletrônicos em casa. Por isso, quando Douglas decide que, ao invés de ele apenas buscar na internet uma foto de objetos parecidos e fotografa os próprios objetos, ele dá um novo significado

a sua produção acerca do espaço, afinal são os seus objetos, sua casa, seus eletrônicos – sua vida.

Um pouco antes disso, Douglas insere uma imagem do globo terrestre em movimento. Esse globo em movimento também é uma forma de representar o espaço, de localizar o “leitor”, de mostrar que nosso mundo tem evoluído, e que as tecnologias mudaram muito nesse meio tempo.

Figura 11 - Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Essa imagem, na produção, é uma figura em movimento: o mundo está girando, que também passa a ideia da evolução e pode significar espaço e tempo. Espaço por ser o mundo em que vive, e tempo pois, quando a Terra está em movimento, há a passagem de tempo, uma volta em torno de si é um dia, uma volta em torno do sol é um ano. Em seguida, Douglas insere as imagens que estão acima: o smartphone, telefone sem fio. Aos 0.39 segundos de vídeo, Douglas começa a contar quando a tecnologia entrou na sua vida: a primeira imagem desse momento é uma foto sua, quando criança, a qual é ele quem tira de uma foto que tem em casa:

Figura 12 Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Essa imagem também representa esse espaço e tempo criado pelo aluno para fazer a função de referência ao espaço tridimensional em que sua vida acontece, afinal, é a sua história que está sendo contada.

Para Cope e Kalantzis, o *objeto* é algo tangível e, nessa produção, eles são inúmeros. Desde os já mostrados aqui, como o telefone sem fio, o smartphone, como outros como o computador, o videogame, o notebook, que também são considerados formas de significado em *imagens*, mas também quando assistimos ao vídeo, vemos que Douglas revela outros *objetos/imagens* que fazem *referência* a sua infância.

Figura 13 - Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Como a máquina fotográfica, os celulares antigos e tantas outras referências da época em que ele nasceu ou que remetem à sua infância:

Figura 14 - Tecnobiografia do Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Todos esses objetos fazem referência à história de Douglas com a tecnologia.

A próxima forma de significado é o *organismo*¹⁴, que, segundo Cope e Kalantzis (2021), é o sentimento. Portanto, o sentimento é menos palpável, ao menos em imagens. O *organismo* como forma de significado aparece no discurso de Douglas quando ele narra em seu vídeo que “nascer nos anos 90 foi a melhor coisa que me aconteceu”. Ele demonstra que se sente feliz com isso, e no diário ele complementa essa afirmação:

Achei essa atividade muito boa, agradável, interessante, pois me permitiu voltar ao meu passado e evidenciar o quanto a tecnologia esteve presente na minha vida e o quanto ela ainda está, sendo agora muito mais presente. (...) Essa atividade significou bastante para mim, pois está relacionada com coisas que eu gosto. (Douglas, no diário da disciplina)

Outra forma de significado que não conseguimos transferir ao papel é o som. O Som, dentro da *transpositional grammar*, é aquilo que podemos ouvir, como a música, ou outras escolhas de sonoras. Para significar o som, Douglas escolhe diversas formas de significado. Ele opta por duas músicas para trazer significado a sua produção, mas também insere outros elementos que remetem à história da tecnologia na sua vida:

Achei duas músicas que se encaixaram muito bem no vídeo, que colaboraram perfeitamente para transmitir a mensagem que eu gostaria. Utilizei uma música um pouco mais lenta no início e uma mais agitada no final. (...) Utilizei também alguns sons que eu havia achado na internet para colocar na introdução, o som de "interferência de transmissão" e o som de "digitação em teclado". (Douglas no diário da disciplina)

Como vemos no diário, Douglas insere cuidadosamente os elementos de som para colaborar com a mensagem que quer transmitir. O estudante insere os sons de “interferência de transmissão” e o de “digitação em teclado” para fazer referência às tecnologias que utiliza(va) em sua vida, que é o ponto principal da história. Esse ponto principal é visto a partir de Robin (2008) como o “Ponto de vista” dentre os sete elementos das *Digital Storytellings* e, nesse ponto, todas as formas de significado (texto, imagem, objeto, organismo, som e discurso) juntas transpõem a *função de significado de referência*, caracterizando-o. Da mesma forma, o aluno também escolhe narrar a sua história que possibilita o “presente da sua voz”, conforme Robin (2008), mas também referenciando os eventos com a tecnologia na sua vida através do discurso (COPE; KALANTZIS, 2020).

¹⁴ Organismo, na *transpositional grammar*, é “body”. Como Cope e Kalantzis explicam no vídeo, ele se trata do sentimento, por isso escolhemos a tradução de “organismo”, ao invés de “corpo”.

Na função de significado de agência, segundo Cope e Kalantzis (2021), estamos observando quem ou o que está agindo. O primeiro indício de agência na produção de Douglas aparece quando ele indica quem realizou a produção.

Figura 15 - Tecnobiografia Douglas



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia do aluno

Quem produz algo está agindo desde o início, até depois do fim da produção. E isso se confirma nos diários, pois como vimos em partes dos diários de Douglas até o momento, ele age o tempo inteiro, todos os verbos que utiliza em seu discurso são de ação:

Forma de significado de *texto e discurso*:

*“Como eu iria fazer um vídeo narrando a minha história, **escrevi um roteiro** sobre tudo aquilo que eu imaginava que eu precisaria **falar**, pensando também na estrutura início, meio, fim e na mensagem que eu iria querer transmitir por meio do vídeo.”* (Douglas no diário da disciplina)

Forma de significado de *imagem e objeto*:

“Para fazer a atividade, fui coletando diversas fotos e gifs de todas as coisas tecnológicas que, aos poucos, eu ia lembrando de ter tido contato quando pequeno. Também tirei algumas fotos com o meu celular para retratar as tecnologias atuais.” (Douglas no diário da disciplina)

Forma de significado de *som*:

“Assim que terminei o meu roteiro escrito, pesquisei no Clipchamp as músicas gratuitas que eu poderia utilizar como trilha de fundo no vídeo. Achei duas músicas que se encaixaram muito bem no vídeo, que colaboraram perfeitamente para transmitir a mensagem que eu gostaria.”

Utilizei também alguns sons que eu havia achado na internet para colocar na introdução, o som de "interferência de transmissão" e o som de "digitação em teclado". (Douglas no diário da disciplina)

Esse discurso está envolto por agência e existe também a agência que não aparece no discurso de Douglas, mas no que ele faz. Na produção do vídeo, ele precisa se aventurar em ações como a edição, que ele já planejou anteriormente, mas que agora precisa colocar em prática para desenvolver seu produto.

Em relação à forma de significado de estrutura, podemos observar que Douglas teve o cuidado de sincronizar os fatos narrados com as imagens que foi coletando, pensadas no seu planejamento. Por exemplo, os *designs disponíveis* e criados por Douglas, do mundo em movimento, telefone sem fio e do *smartphone* (figuras 09, 10 e 11) aparecem ao mesmo tempo em que Douglas diz

"Aqui estamos nós, século XXI, ano de 2020. Na era dos telefones sem fios, dos smartphones que tiram fotos instantâneas...". (Narração de Douglas na tecnobiografia)

Ao escreverem sobre a função de significado de estrutura, a pergunta principal de Cope e Kalantzis (2021) era "Como isto se conecta?". O roteiro tem grande papel nessa parte: Douglas não quis usar seu *storyboard* para produzir a sua tecnobiografia, pois entendeu que precisava de um roteiro para que essa produção fizesse sentido. Não poderia criar o vídeo sem ele:

"Para fazer o vídeo, não utilizei o roteiro storyboard feito na aula passada, pois tive a ideia de produzir um vídeo utilizando apenas fotos e gifs devido a limitações que eu sei que teria se eu tivesse que produzir algum tipo de história com atores, cenário, áudio.(...) Como eu iria fazer um vídeo narrando a minha história, escrevi um roteiro sobre tudo aquilo que eu imaginava que eu precisaria falar, pensando também na estrutura início, meio, fim e na mensagem que eu iria querer transmitir por meio do vídeo. Ao escrever o roteiro, mais ideias foram surgindo, mais lembranças relacionadas à tecnologia eu fui tendo para acrescentar ao vídeo." (Douglas no diário da disciplina)

O roteiro é parte fundamental da construção de sentido em produções multimodais (mas não somente as multimodais). O conjunto das formas de significados começam a se encaixar a partir do roteiro.

Para a função de significado de contexto, por se tratar da vida do aluno e a sua relação com as tecnologias, o aluno/professor decide que esse ponto de conexão na história vai responder à pergunta de "a que está relacionado?" é o fato de ter nascido nos anos 90 e acompanhado as evoluções tecnológicas. Douglas revela como foi

Podemos observar, analisando essa e as próximas tecnobiografias, que a produção de significado é um processo complexo, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Saber como representar e comunicar coisas de várias maneiras não é apenas uma questão de habilidade em lidar com diferentes modos, mas, sobretudo, uma questão de obter uma compreensão mais complexa e, nesse sentido, mais profunda das coisas. (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 184)

Percebemos também como as tecnologias digitais nos impactam, ajudando a moldar quem somos.

Tendo esses aspectos em mente, passemos à tecnobiografia de Sofia:

Tabela 11 - Análise da produção da tecnobiografia da Sofia

		<i>Formas de significado</i>						<i>Sofia</i>
		Texto	Imagem	Espaço	Objeto	Organismo	Som	Discurso
Funções de significado	Referência	Título	Tecnologias, passado e presente	Vida do aluno/professor	Celular, computador gifs, vídeos, etc.	Não desistir de aprender	Som do teclado Músicas	Tecnologia na sua vida
	Agência	A aluna cria o roteiro	A aluna busca e/ou produz as imagens	Não há	Aluna usa suas fotos pessoais, seus vídeos de Instagram e tiktok	A vontade de continuar aprendendo	Aluna busca os sons que deseja inserir no vídeo (Faustão arquivo confidencial)	O aluna narra o vídeo
	Estrutura	O aluna segue seu roteiro	As imagens se relacionam com o que é falado	O espaço é criado em relação a vida do aluno, e sua narrativa	Os objetos são posicionados no vídeo de acordo com o momento narrado	Não há	Não há	Não há
	Contexto	A vida da aluna e sua relação com a tecnologia (legendas)	A vida da aluna e sua relação com a tecnologia	Os lugares em que usa a tecnologia	As tecnologias mostradas	Não há	Vários sons complementam a história	A vida da aluna/professora narrada por ela
	Interesse	Professores que precisam se desafiar ao uso das tecnologias.	As imagens remetem as tecnologias que outros possam se identificar com o uso.	Não há	Não há	Não há	Não há	Professores

Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma que Douglas, Sofia também começa a representar a referência da sua produção multimodal através do título e da indicação de autoria.

Figura 17 - Tecnobiografia da Sofia



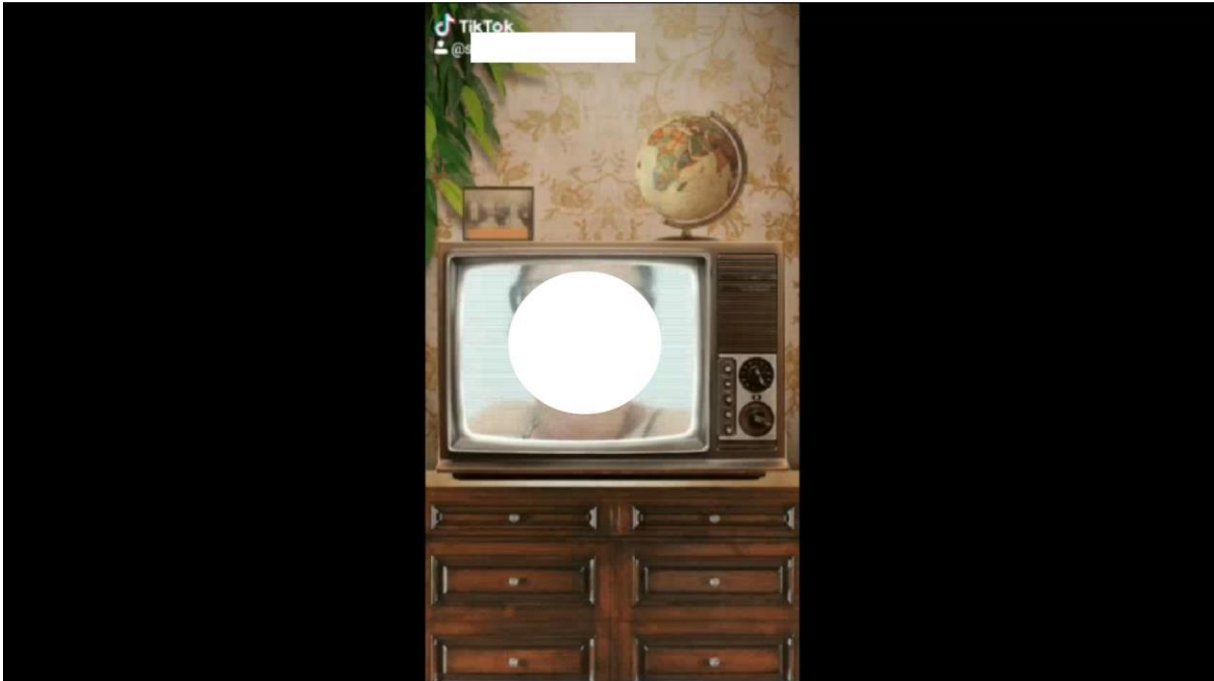
Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

A partir do título, e da definição de autoria, já temos ideia do que será tratado na produção. O título e autoria representam, além da Referência, o Contexto, a Estrutura e até Agência. O Contexto, pois é “a que está relacionado?” é a história que a tecnobiografia vai contar. Toda estrutura de um design se inicia a partir do título, e da agência, pois nos demonstra quem está agindo para contar a história.

A mesma forma de significado pode servir para construir outras funções de significado. Uma produção multimodal como essa é uma construção complexa, realizada a partir de diversos *designs disponíveis*, outros *designs* novos e ainda *redesigned* em um grande processo de *designing*. Sofia utiliza recursos não só da tecnologia escolhida para edição (*Clipchamp*), assim como Douglas. Ela busca recursos na internet através do *Google Imagens*, utiliza recursos do *Tiktok*, do *Instagram*, e do seu arquivo pessoal de fotos.

A estudante inicia sua história contando sobre a sua infância e os seus desejos de ser cantora e famosa. Para significar esse desejo, ela busca no *Tiktok* o vídeo de uma TV antiga (que também faz sentido nesse contexto de quando era criança), junto com o áudio do Faustão falando a seguinte frase “*Você está no arquivo confidencial!*” seguido da música que tocava naquele momento no programa dominical. Além disso, a imagem que aparece na TV é da própria autora, com interpretações de surpresa e felicidade.

Figura 18 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

As combinações de *designs* desse momento do vídeo trazem um ar divertido à produção, tornam-na interessante de assistir, uma vez que todos nos identificamos com o momento do programa dominical que Faustão apresentava. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), revelam que

Nós nos referimos a coisas, eventos, processos e abstrações; dialogamos com nós mesmos e com os outros; estruturamos nossos significados de maneiras que podem ser tanto convencionais quanto, de alguma forma, sempre inovadoras, na medida em que cada novo design recombina exclusivamente designs disponíveis e constrói um significado *redesigned*; situamos nossos significados em contextos; e pretendemos fazer algo quando posicionamos ou encontramos significados em redes de propósitos ou agência que expressam nosso interesse. (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 188-189)

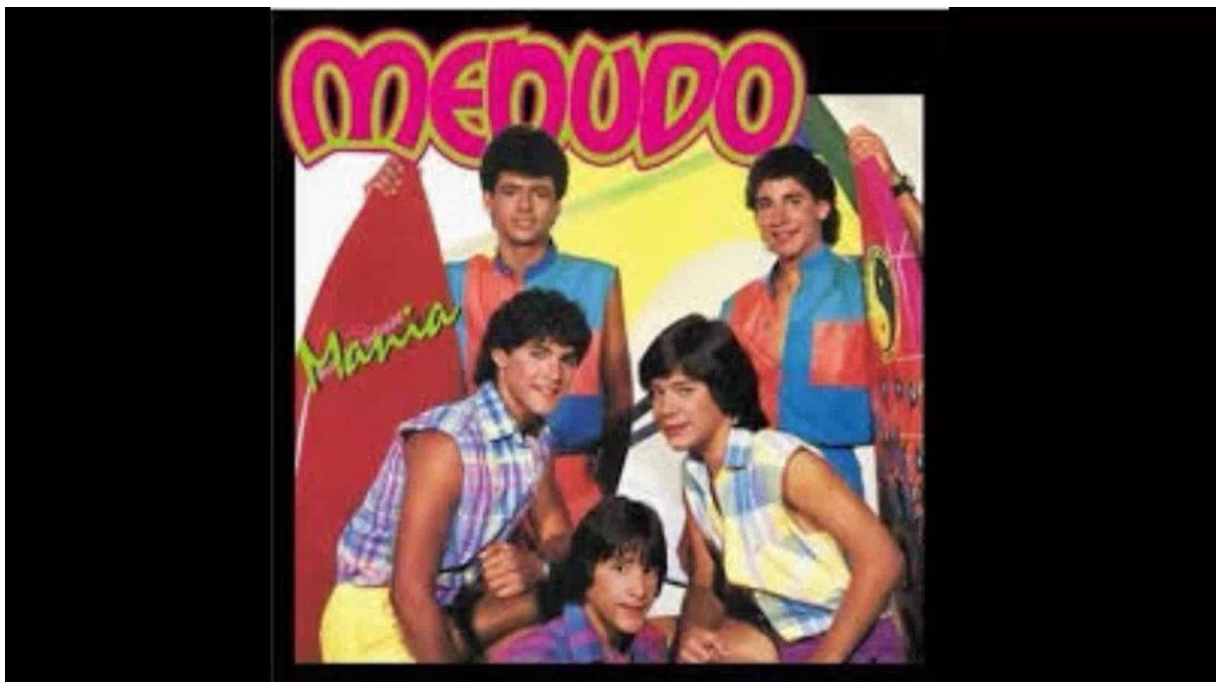
Os designs recombinaados constroem um significado *redesigned*. Nesse exemplo, podemos perceber que a combinação aqui presente de formas de significado de som, imagem, discurso e organismo produzem funções de significado de Referência, Agência, Estrutura e Contexto. O som, na forma do áudio do Faustão, a imagem da TV com a própria autora fazendo interpretações, o discurso e o organismo através da narrativa de menina que queria ser famosa e cantora, combinados, mostram sobre o que é a história que está sendo contada (Referência), quem está agindo (Agência), como isto se une (Estrutura), e a que está relacionado (Contexto).

Segundo os autores,

Todas essas cinco coisas estão sempre acontecendo em todos os sentidos. Mesmo que no momento possamos ter nossa atenção mais focada em uma função do que em outra. (COPE; KALANTZIS, 2021, s.p.)

Essa afirmação vai ao encontro do que discutimos anteriormente: as formas e funções de significado se relacionam, e as combinações desses designs criam um redesigned. Sofia continua sua tecnobiografia contando sobre sua banda preferida à época, a banda Menudo (figura 19), seguido de um gif cantando com a frase “wake me up when september ends” (figura 20).

Figura 19 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Figura 20 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Ambas os designs ajudam a construir significados junto com a narrativa que conta:

“No início da minha adolescência surgiu o ‘Menudo’. Eu era apaixonada por essa banda. Eu adorava ficar escutando e cantando minhas músicas preferidas no nosso rádio à pilha. E eu usava uma vassoura como microfone.” (figura 19). (Narração da Sofia na tecnobiografia)

Após, a autora troca o som da narração pelo som da música da banda junto com a figura 20. O que causa estranheza nesse momento da produção é a frase junto com o gif da figura 20. A frase é de uma música da banda Green Day lançada em 2004, bem depois da época em que a banda Menudo surgiu (por volta de 1977). Fica claro aqui que a frase, apesar de estar incluída na produção, não faz parte da construção de significados. Os alunos/professores estão aprendendo sobre construir significados, então é normal que nem todas as “peças” se encaixem, mostrando que isso não é um erro, mas um ponto em que se pode melhorar a produção. Talvez ela não tenha se dado conta da necessidade de criar o todo coerente, em que todas as peças se encaixam para a construção do sentido. Na Pedagogia do design,

os elementos primordiais estão centrados nas escolhas de significado para atender ao seu público-alvo e a seus propósitos comunicativos específicos. Assim, em vez de falar sobre algo tão rígido e definitivo quanto um erro, sugerimos ideias de mudança e melhorias que caracterizam o processo de escrita. (KALANTZIS; COPE E PINHEIRO, 2020, p. 219)

Sofia continua contando a sua história. Para destacar o motivo pelo qual a próxima tecnologia entrou na sua vida, ela precisa contar que entrou na faculdade:

Figura 21 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna
E foi então que, para escrever o TCC, ela precisou comprar um computador:

Figura 22 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

E complementa narrando que “e um TCC dá trabalho”, junto com a figura 23 que também é uma imagem em movimento (GIF)

Figura 23 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

A combinação das formas de significado imagem, espaço, objeto, organismo, som e discurso nas figuras 21, 22 e 23 e a narração, formam funções de significado de Referência, pois contam a história da autora. A figura 21 tem uma foto do seu próprio cartão de identificação da universidade, seu nome, seu número de matrícula, o que também está relacionado à agência, afinal é ela mesma quem está produzindo. Podemos ver que essa mesma figura (21) só está no vídeo pois foi necessário tirar a foto do cartão, indicando mais uma vez agência. Também produzem significado de Interesse, pois os colegas da disciplina eram o público-alvo, todos eles estão inseridos no meio acadêmico e passaram ou ainda irão passar pelo TCC. Eles também já possuem ideias pré-estabelecidas sobre o trabalho que envolve a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Esse ponto da produção é quando Sofia começa a se debruçar sobre a “Questão emocional” (Robin, 2008) do vídeo. Para ela, lidar com as tecnologias é um desafio que ela faz questão de enfrentar para sempre continuar aprendendo. Ela significa isso através do seu discurso e das imagens. Na narrativa ela diz que:

“Desde então a tecnologia se tornou mais presente na minha vida”
(Narração da Sofia na tecnobiografia)

Seguida, nesse mesmo tempo de narração, dessas imagens:

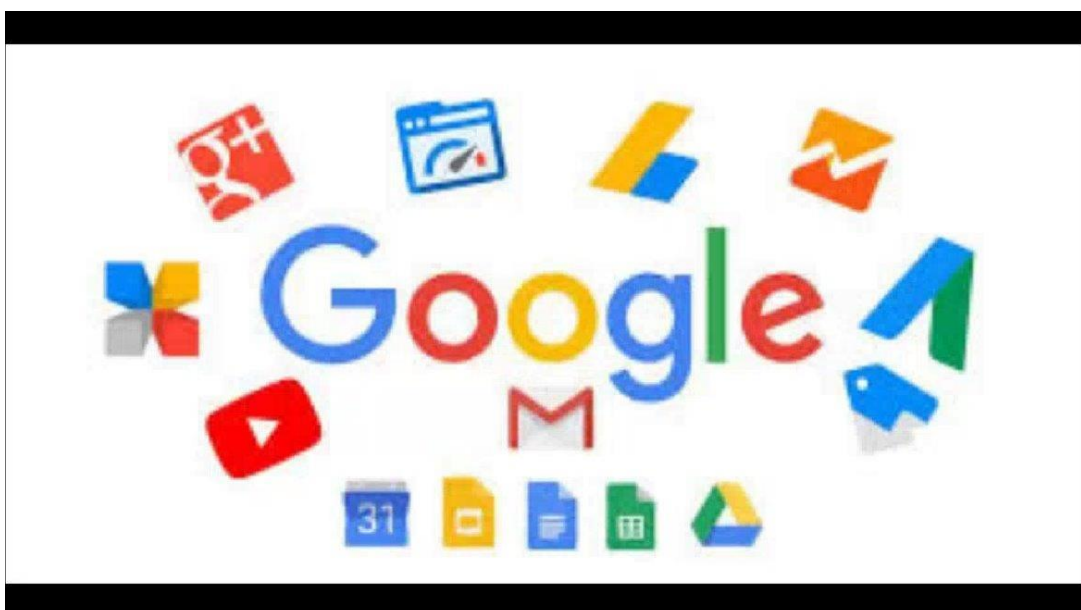
Figura 24 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

A primeira imagem que ela escolhe neste momento é uma imagem em movimento de um cachorro assustado, depois a imagem a seguido Google com seus inúmeros recursos.

Figura 25 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

E em seguida mais uma imagem, também em movimento, agora do Bob Esponja assustado.

Figura 26 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

A constante evolução das tecnologias causa medo, mas, segundo a própria Sofia,

“o não uso da tecnologia em sala de aula não tem mais espaço” (Sofia no diário da disciplina).

Por essa razão, na sua tecnobiografia, apesar de significar através dessas imagens o seu medo em relação às tecnologias digitais, ela se aventura no mundo tecnológico. Sofia segue contando como em suas palavras “aprender é transformador”. Antes de chegar a essa frase, a autora narra que:

“Quando eu estou familiarizada com uma ferramenta, lá vem outra nova para me desafiar novamente” (Narração da Sofia na tecnobiografia)

Na primeira parte dessa frase “Quando eu estou familiarizada com uma ferramenta” a autora combina com a figura 27 do “Power Point”.

Figura 27 - Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Na segunda parte da frase “*lá vem outra nova para me desafiar novamente*”, ela utiliza a imagem do *Pear Deck*¹⁵, uma extensão disponível dentro do *Google Apresentações*, que aprendeu a usar na disciplina:

Figura 28 – Tecnobiografia da Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

¹⁵ O *Pear Deck* é uma extensão do *Google Apresentações*, paga, porém, com alguns recursos gratuitos e que permite a interação do público que participa da apresentação através do seu computador ou celular.

Para qualquer leitor desta produção, fica fácil deduzir que o *Power Point* é uma tecnologia mais antiga e com que temos mais contato, e que, então, o *Pear Deck* é uma tecnologia nova. Entretanto, para o público-alvo - os colegas da disciplina -, essa construção de significado tem diferença: um significado sentimental, pois todos eles tiveram a oportunidade de utilizar o *Pear Deck* como alunos interagindo pela extensão e, também, criando suas próprias apresentações. Quando o *Pear Deck* foi apresentado a eles, a maioria se surpreendeu com as possibilidades da tecnologia, e, antes mesmo de produzir seus trabalhos para as disciplinas, eles já se apropriaram dela e usavam a tecnologia em suas apresentações em outras disciplinas ou até em suas aulas (sabemos disso porque os alunos relatavam em seus diários). Essa construção de significados pode ser o que em uma linguagem informal chamaríamos de uma “piada interna” pois produzia significado especial nos alunos da disciplina.

Ainda sobre o desafio de se apropriar das tecnologias, Sofia representa essa vontade de continuar aprendendo através de um vídeo em que está “lutando”:

Figura 29 - Tecnobiografia da Sofia



Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

E narra que:

“mas eu não desisto, essa batalha é minha, aprender é transformador”

Sofia constrói aqui significados de Agência em sua luta de se apropriar de novas tecnologias, sabendo que estas são necessárias para o exercício da profissão de

professora e da vida em sociedade. Sofia também demonstra aqui sua reflexão sobre o assunto, e como a tecnobiografia foi, também, uma possibilidade de refletir sobre o uso em sua vida, o que criasse a necessidade de incorporá-las na educação. Afinal,

“São tantas possibilidades de aprendizagem, basta querer, desacomodar e usar a criatividade para criar e ou adaptar conforme a necessidade. Além disso, os alunos têm muito a contribuir também. Com o uso da tecnologia nas aulas, todos ensinam e todos aprendem.” (Sofia no diário da disciplina)

A reflexão sobre a sua prática, sobre as possibilidades que se tem de tornar o aprendizado dos nossos alunos significativos começa fazendo com que nossos professores sejam “ativistas críticos”. Aquele que examina sua prática entende que o aprendizado nunca acaba, e é necessário sempre se reinventar conforme se reinventa a sociedade. (SHOW; FREIRE, 1986).

Por fim, vamos olhar para a tecnobiografia da Bianca:

Tabela 12 - Análise da produção da tecnobiografia da Bianca

		<i>Formas de significado</i>						<i>Bianca</i>
		Texto	Imagem	Espaço	Objeto	Organismo	Som	Discurso
Funções de significado	Referência	Título	Tecnologias, passado e presente	Vida do aluna/professora	Celular, computador, livros, consoles de videogame, etc.	O que sentia quando interagia com a tecnologia: Amava jogar, assistir desenhos, etc.	Música ao fundo	Tecnologia na sua vida
	Agência	A aluna/professora cria o roteiro	A aluna/professora busca as imagens	Não há	Aluna busca fotos de objetos que são parecidos aos que ela possuía	Não há	Escolhe a trilha de acordo com as disponibilizadas pela tecnologia	A aluna legenda o vídeo como se estivesse contando a história
	Estrutura	A aluna/professora segue seu roteiro	As imagens se relacionam com o que é falado	Não há	Os objetos são posicionados no vídeo de acordo com o momento narrado	Não há	Não há	Não há
	Contexto	A vida da aluna e sua relação com a tecnologia (legendas)	A vida da aluna e sua relação com a tecnologia	Os lugares em que usa a tecnologia	As tecnologias mostradas	Não há	Não há	Não há
	Interesse	A forma de contar a história como se estivesse conversando com amigos (público alvo eram os colegas de turma)	As imagens remetem as tecnologias que outros possam se identificar com o uso.	Não há	Tecnologias utilizadas pela aluna/professora	Não há	Não há	Dedicado a quem compartilhou experiências parecidas com as tecnologias. Busca a reflexão sobre o uso.

Fonte: Elaborado pela autora

Diferente de Douglas e Sofia, Bianca opta por um outro recurso tecnológico para sua produção multimodal, o PowToon. O nome *PowToon* vem da combinação de “*Power Point*” com “*Cartoon*”, por isso as produções basicamente têm a estrutura de um Power Point, com desenhos (em inglês = *cartoon*). Com o PowToon não é possível adicionar Gifs, vídeos etc., entretanto, podem se adicionar imagem e escrita, e há recursos como os desenhos de pessoas, emojis, músicas disponíveis pela tecnologia.

Quando escolhemos um recurso ao invés de outro, precisamos ter em mente que cada um deles tem as suas possibilidades, mas também suas limitações. Claro que a escolha de uma tecnologia, nesse caso, não é somente pela intenção de construir significado - estamos falando de alunos/professores que têm suas rotinas, estudam, trabalham, às vezes participam de grupos de pesquisa ou têm outras atividades acadêmicas da universidade. As escolhas são baseadas também em “quanto tempo eu tenho para entender o funcionamento de uma nova tecnologia”. Esse é o caso de Bianca, que escolheu o PowToon por já conhecer os recursos e ter outros vídeos de outras disciplinas da graduação para produzir. É o que ela nos revela no diário:

Quando soube que iríamos produzir um vídeo, meu coração parou por um segundo, pois já tinha feito dois vídeos para outra disciplina e estava com um pendente, ou seja, teria que produzir não só três, mas quatro vídeos para o Grau A, hahaha. À primeira vista, eu fiquei um pouco apreensiva, tive medo de não dar conta de tudo ou de atrasar os prazos, mas, ao “amadurecer” a tarefa, percebi que não seria tão impossível assim, afinal, de todos os vídeos, esse seria o único com um roteiro prévio e bem pensado. (...)

*Assim, quando me sentei na frente do computador para iniciar o meu vídeo, a primeira coisa que fiz foi abrir meu storyboard para lembrar quais pontos tinha ressaltado ali e como eles seriam dispostos no vídeo. Para a minha produção, escolhi trabalhar com a ferramenta Powtoon (apesar da má fama que ela tem e de ser bem chata de editar, eu amo), pois era o único recurso que eu já conhecia, ou seja, já tinha em mente todas as vantagens da ferramenta e também já sabia driblar os perrengues. (...) **em função do tempo e do outro vídeo que tinha para produzir, acabei optando pelo “caminho mais fácil” e fiquei com o Powtoon mesmo.** (Bianca no diário da disciplina – grifo nosso)*

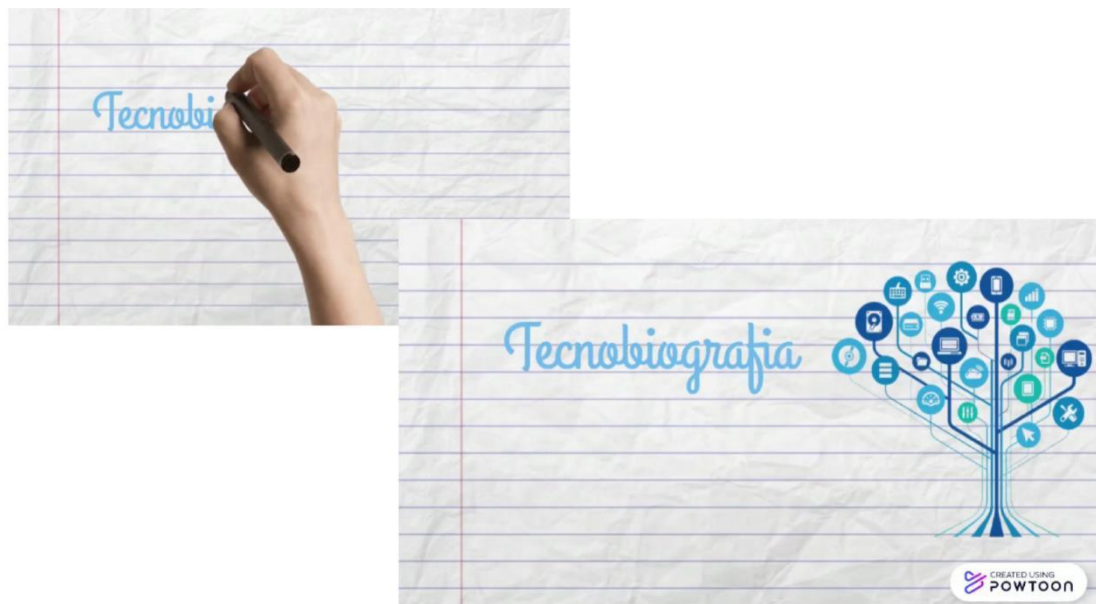
Bianca estava ciente das vantagens e desvantagens da tecnologia escolhida, mas por já ter utilizado outras vezes, ela decide pelo *PowToon*.

O título é parte fundamental da construção de significado, é a partir dele que o “leitor” começa a inferir sobre o que vai tratar a produção em questão. Assim como Douglas e Sofia, Bianca também inicia pelo título. Há uma combinação de artefatos que nos dão uma pequena ideia do que será abordado no vídeo. Primeiro a escrita, “Tecnobiografia”, seguida então da imagem da árvore com ramificações tecnológicas, nos faz pensar que se trata de algo envolvendo as tecnologias. Fazendo inferências com a palavra “tecnobiografia”, entendemos que vem da palavra biografia e, por isso, vai contar uma história de vida. Essa combinação de imagem e escrita (título e imagem), segundo a *transpositional grammar* faz parte da função de significado de

‘Referência’, pois nos sinaliza o motivo pelo qual essa produção existe, e responde à pergunta “sobre o que é isso?”.

A função de significado de Referência é construída ao longo da produção em diversos momentos, e não somente no título. Quando a aluna/professora insere as imagens de tecnologias que utilizou no passado e as que usa hoje, ela está respondendo à pergunta do “sobre o que é isso?”, assim como quando ela situa os espectadores sobre os espaços em que essa tecnologia era utilizada. Mesmo que ela faça isso em seu discurso verbal e não em forma de imagens, todos esses elementos são necessários para a construção da tecnobiografia.

Figura 30 - Título da tecnobiografia de Bianca



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

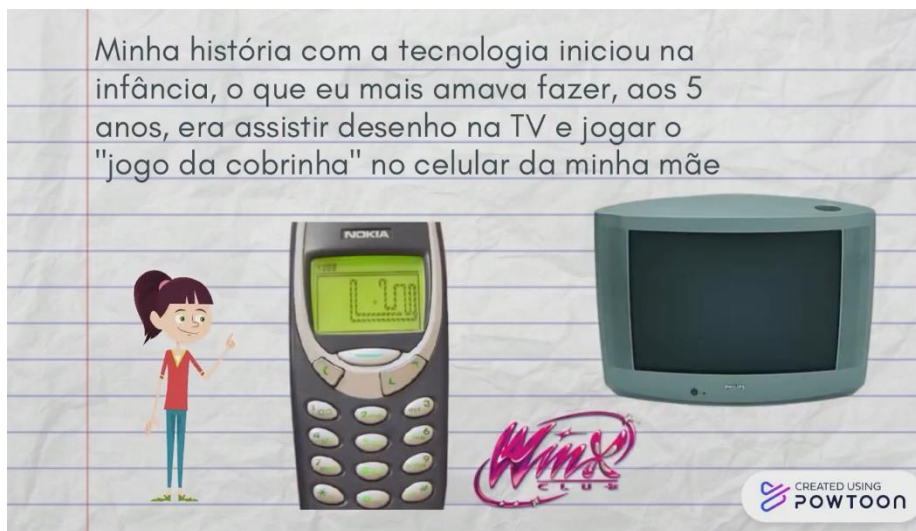
Nessa combinação, observamos “significados escritos”, “significados visuais” e até “significados táteis” que compõem a função de significado de “referência”. Os significados escritos são representados por leitura e escrita. Durante a produção do design de Bianca, era apenas uma escrita (um roteiro), quando este passa a ser um redesigned e retorna ao mundo, ele vira leitura assim como os significados visuais (a imagem, neste caso), eles usam nosso sentido da visão. Os “significados sonoros”

usam nosso sentido da audição, assim como os “significados orais”. Há, ainda, os “significados espaciais, táteis, gestuais” que usam nossos sentidos corporais.

Bianca opta por não aparecer em nenhum momento em sua tecnobiografia, mas a aluna/professora consegue combinar significados táteis pelos recursos que utiliza pelo *Powtoon*. Os desenhos disponibilizados pelo *Powtoon* se movimentam, mexem a boca, e até escrevem (como na figura 30). Nos parece que esse recurso nos possibilita, mesmo sem tocar, sensações corporais.

Nos segundos seguintes do vídeo, aparece, ainda, a apresentação da aluna/professora, identificando seu nome e a disciplina cursada, optamos por extrair o *print* antes que esta tela fosse exibida para proteger a identidade da participante. Essa identificação já começa a responder a segunda função de significado, a agência (quem ou o que está agindo?). A aluna age o tempo todo durante a produção, no slide seguinte, ela dá início à sua tecnobiografia, contando como ela começou a ter contato com as tecnologias, como sua televisão e o celular da sua mãe.

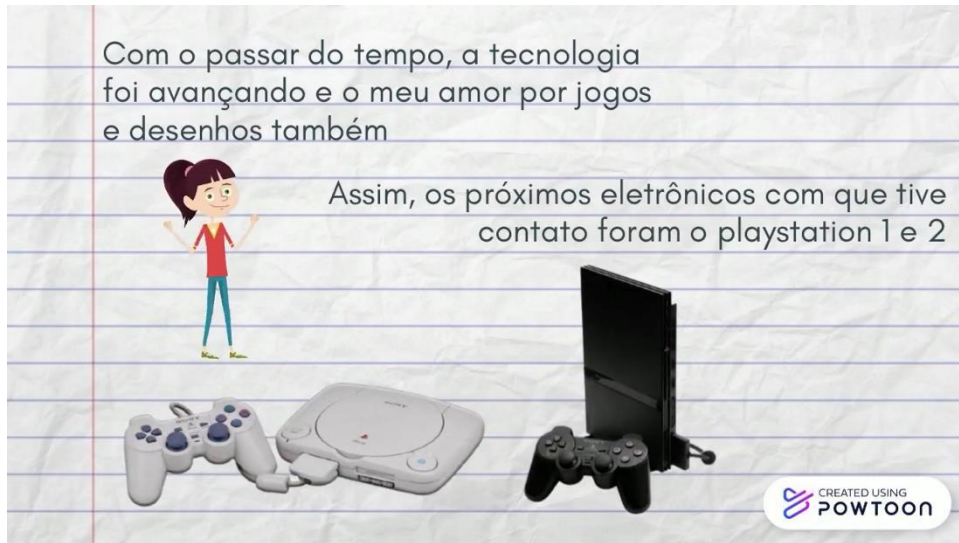
Figura 31 – Tecnobiografia da Bianca



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Nesse segundo slide, além de significados de Referência à tecnobiografia, e de Agência da produtora - a busca das imagens, a edição, o discurso em forma de texto dizendo que “amava FAZER” - também temos muito sentimento. A tecnobiografia de Bianca inicia cheia de significados sentimentais, ela revela o que “mais **amava** fazer”. E é assim que ela continua sua tecnobiografia.

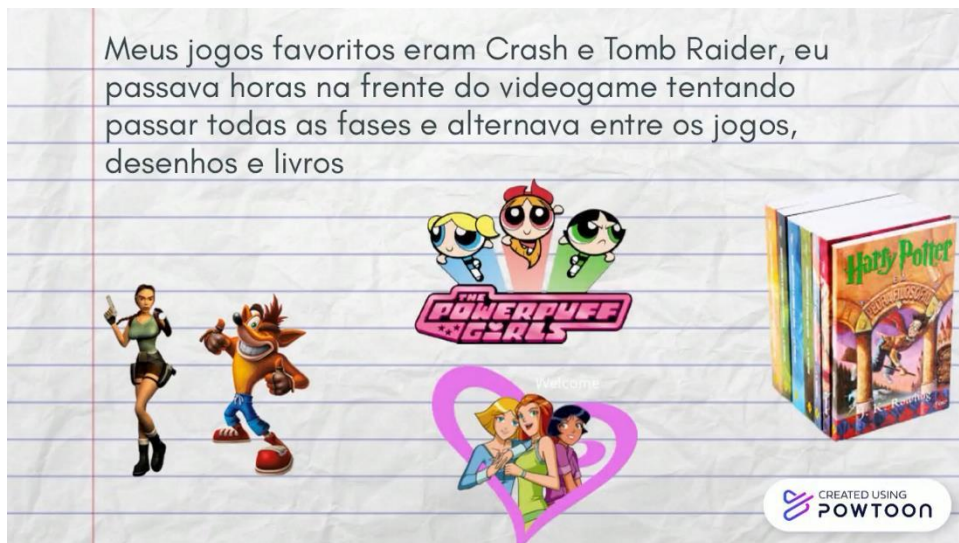
Figura 32 - Tecnobiografia da Bianca



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

O amor pelos jogos aumenta conforme ela tem contato com novas tecnologias como os consoles de Playstation 1 e 2.

Figura 33 - Tecnobiografia da Bianca



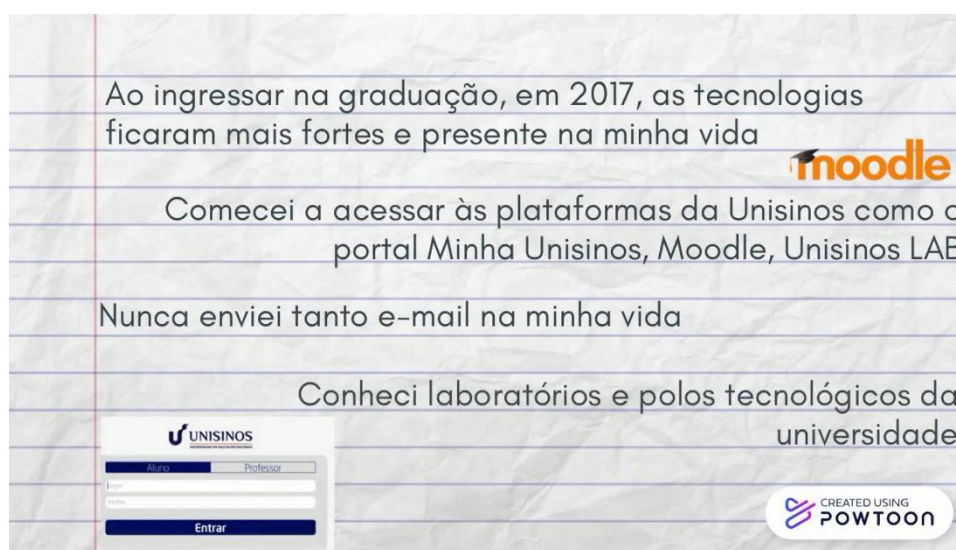
Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Ela dá destaque também aos seus jogos, desenhos e livros favoritos. Quando contamos a nossa história, é praticamente impossível não colocar a emoção do que vivemos nos fatos narrados. Afinal é a nossa vida passando por aquele vídeo. Isso sempre foi um ponto muito importante, precisamos oportunizar espaços em que os alunos, e, também, os alunos/professores possam contar as suas histórias (KERSCH E LESLEY, 2019).

Os significados sentimentais são visíveis nas três produções. O ponto em comum entre a *Framework for Critical Media Literacy Pedagogy* (KERSCH; LESLEY, 2019) e o conceito 8 dos *Threshold Concepts do Trabalho Narrativo [Digital]* (HESSLER; LAMBERT, 2017) é possibilitar a todos os alunos que contem as suas histórias, pois todas as histórias são importantes, e assim, permitindo que compartilhem seus sentimentos e histórias podem, talvez, até curar feridas ainda existentes (KERSCH; LESLEY, 2019).

Bianca continua contando sua história e as tecnologias com que teve contato durante a vida. Seu primeiro celular com câmera, seu primeiro computador com internet wireless aos 11 anos, quando começou a se aventurar pelas redes sociais, Orkut, MSN, quando aprendeu a baixar músicas e programas para o computador e quando também, passou a utilizar o pendrive, e tantas outras tecnologias digitais disponíveis. Em 2017, ela entra na universidade e as tecnologias digitais “ficaram mais fortes e presentes” em sua vida.

Figura 34 - Tecnobiografia da Bianca

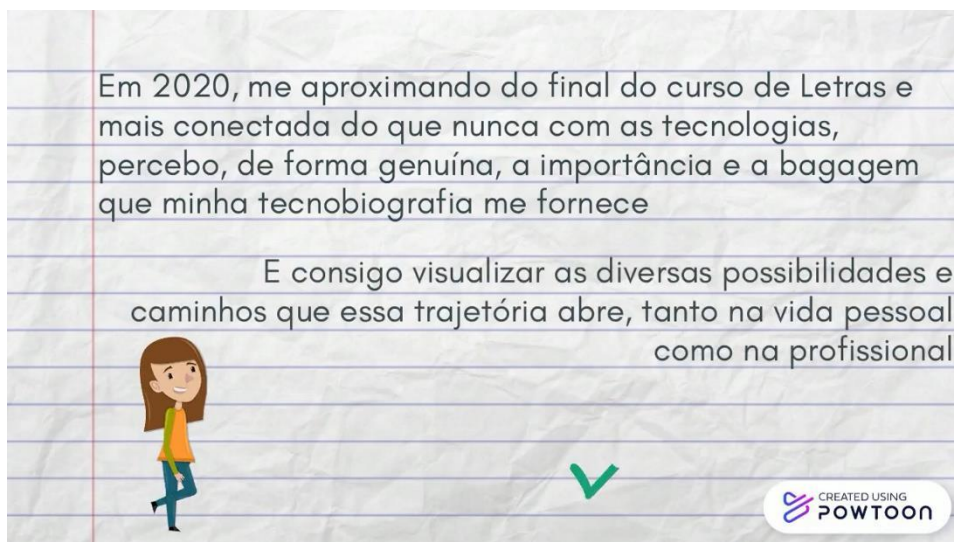


Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Por mais que a tecnologia já fosse muito presente na vida de Bianca, desde os seus 5 anos de idade, foi na academia que ela a sentiu mais presente na sua vida. Afinal, ela nunca havia enviado “tanto e-mail” na sua vida, conheceu o campus, teve contato com os laboratórios e os polos tecnológicos. Ela representa significado da sua relação com a tecnologia na universidade, através do seu discurso escrito, e das

imagens que são de plataformas utilizadas na academia. Bianca termina sua tecnobiografia com o ano de 2020.

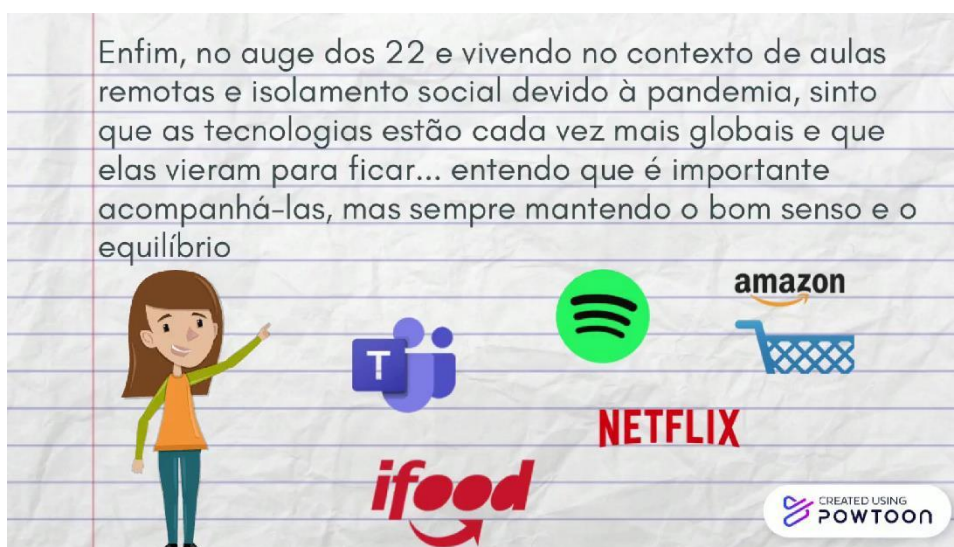
Figura 35 - Tecnobiografia da Bianca



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

E claro, a pandemia:

Figura 36 - Tecnobiografia da Bianca



Fonte: Acervo da pesquisa - Retirado da tecnobiografia da aluna

Assim como Sofia, Bianca também faz uma reflexão importante, ela é capaz de ver a importância das tecnologias, visualizar as possibilidades e caminhos na vida pessoal e profissional, mas entende que é preciso manter bom senso e equilíbrio.

Essa não foi a única reflexão que o trabalho com a tecnobiografia proporcionou. No diário, podemos ver mais reflexões que Bianca teve, após compartilhar a sua produção e ver a dos colegas:

*“eu refleti muito **sobre os privilégios que eu tive ao viver uma tecnobiografia tão rica e cheia de experiências**, fiquei me perguntando **o quão difícil podia estar sendo para outros colegas** ou como essa produção seria diferente se minhas vivências fossem outras.(...) Considero que fazer esse trabalho (é estranho chamar assim, porque apesar de ser trabalhoso não teve, para mim, o teor avaliativo, não fiquei preocupada em fazer um produto que iria gerar uma nota) foi um experiência muito significativa, **pois me permitiu refletir sobre todas as questões que citei acima e registrou minha história com a tecnologia de alguma forma**, fiquei me perguntando, **daqui 10 anos quantas coisas a mais eu teria para inserir nesse vídeo? Foi muito legal e divertido contar a minha história, pensar sobre ela e resgatar algumas coisas que eu tinha até esquecido.**”*
(Bianca no diário da disciplina)

Bianca refletiu sobre os seus privilégios. Como é importante percebermos isso. Quando refletimos e entendemos nossa posição de privilégio, compreendemos também a situação do outro, sem privilégio algum. Ela pode, através desse trabalho, se colocar no lugar do outro. Tantos alunos, até no ensino superior, não puderam continuar as aulas por dependerem da estrutura da universidade (que a Bianca já mencionou na sua tecnobiografia na figura 34). Habilidades socioemocionais como a empatia, desenvolvida por Bianca, são fundamentais para vivermos no século XXI e estão previstas na BNCC:

9 - **Exercitar a empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 8)

Douglas também faz reflexões importantes:

“acho importante que a escola possa contemplar o ensino de produção audiovisual, para que os alunos possam ter essa experiência de "produtor", e não apenas de "consumidor de conteúdo", sempre observando, é claro, uma produção que faça sentido para os alunos, visando uma situação real de interação no mundo.” (Douglas no diário da disciplina)

Para Douglas, é importante desenvolver a agência na escola, e proporcionar experiências em que os alunos sejam “produtores” e não sejam apenas passivos em relação ao que consomem na mídia e ao uso das tecnologias. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses alunos são designers ativos de significado, deixando de ser apenas espectadores, e começam a *produzir*, se transformando em agentes de transformação.

5 CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

As tecnologias tiveram um papel fundamental para continuarmos a exercer nossa cidadania quando fomos obrigados a nos recolher em nossas casas sem previsão de volta, por causa de um vírus que assolou e ainda assola o mundo. A tecnologia permitiu, pelo menos para uma parte da população, continuar trabalhando, estudando, conversando com os amigos e aproximando as pessoas que estavam longe. Na educação, tivemos inúmeras dificuldades, a principal delas foi a questão do acesso. Inúmeras crianças e adolescentes e até professores não puderam frequentar a sala de aula online por não ter acesso à internet de qualidade, a um computador ou celular/*smartphone* para continuar os estudos, ou mesmo um espaço adequado em casa para estudar.

Outro grande problema que vivemos na educação foi a falta de preparo dos professores em utilizar a tecnologia em suas aulas. A falta de preparo é decorrente da falta de investimento em formação continuada de professores, e, também na falta de currículo pensado para esse propósito na formação inicial de professores. Pensando nisso, a pesquisa que realizamos aqui buscou compreender como as tecnobiografias (enquanto uma *Digital Storytelling*) podem servir de potencializadoras da agência do professor em formação enquanto desenvolvem seus multiletramentos. Para isso estabelecemos um objetivo geral, a) compreender como o trabalho com as *Digital Storytellings* proporciona o desenvolvimento de multiletramentos; e a partir deste, os seguintes objetivos específicos: 1) identificar como os professores em formação se constroem como agentes de mudança em suas próprias práticas; 2) analisar as formas pelas quais os alunos/professores constroem seus significados em produções multimodais.

Vamos nos debruçar sobre eles agora.

O objetivo geral “compreender como o trabalho com as *Digital Storytellings* proporciona o desenvolvimento de multiletramentos”: multiletramentos referem-se à diversidade social (convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico) e à multimodalidade que caracteriza os textos da contemporaneidade. As *Digital Storytellings*, na perspectiva do CDS, podem ser uma pedagogia, dependendo da forma como ela será trabalhada. Durante toda a disciplina, os alunos foram se apropriando de conceitos dos estudos de letramento, exercitando

ação-reflexão-ação (KERSCH, 2020). Esse processo culminou em uma atividade de produção de um vídeo que é analisado nesta pesquisa.

É difícil perceber em qual medida o que estudamos anteriormente já havia sido transformado nas percepções dos alunos/professores, apesar de observarmos que houve transformação a cada aula, a cada novo diário. O que podemos afirmar é que através da construção das tecnobiografias vimos, na prática, que os alunos/professores se engajaram em atividades de construir significados das mais diversas formas (multimodalidade) e as usam em seus mais variados campos sociais das suas vidas, desenvolvendo assim, seus multiletramentos.

No primeiro objetivo específico, “identificar como os professores em formação se constroem como agentes de mudança em suas próprias práticas”, definimos agentes de mudança os alunos/professores que, através do processo da construção da tecnobiografia, do compartilhamento com os colegas e dos registros nos diários, conseguiram estabelecer relações, pensar sobre a sua prática, ser um verdadeiro “ativista crítico”. Sendo assim, os três alunos/professores refletiram sobre a sua prática, sobre o papel da tecnologia em sua vida e, mais que isso, sobre as suas posições privilegiadas na sociedade (o que aconteceu também com os demais, que não tiveram seus textos analisados aqui).

Já a partir do último objetivo, “analisar as formas pelas quais os alunos/professores constroem seus significados em produções multimodais”, foi possível perceber o quão complexo é a construção de significado em produções multimodais. Muito mais do que as aulas tradicionais de gramática em que os alunos precisam decorar nomenclaturas, as produções multimodais proporcionam aos alunos um papel ativo na aprendizagem, em que eles se tornam designers de significado ativo, e participam do seu processo de aprendizagem. Dessa forma o aprendizado se torna mais significativo para os alunos.

Como a LA se ocupa de investigar e buscar soluções para problemas relacionados à linguagem em situações reais de comunicação, esta pesquisa traz algumas contribuições importantes para a área. Por essa pesquisa, foi possível ver o quanto a nossa forma de comunicação mudou com as evoluções tecnológicas, tornando-se ainda mais multimodais. Com isso, o trabalho realizado aqui traz uma contribuição importante no campo da LA, pois construímos um maior entendimento de como se dão as construções de significados multimodais no uso trabalho COM as

tecnologias, e, também para a Formação de Professores. Além disso, a pesquisa também mostra que a transpositional grammar e a pedagogia do design podem ter um importante papel no ensino de línguas na contemporaneidade, quando estamos tratando de textos multimodais.

Esta pesquisa proporcionou aos alunos/professores refletirem sobre a própria relação com a tecnologia, e transformou a maneira pela qual eles entendem o trabalho COM as tecnologias, na apropriação delas mesmo, elas integrando tudo que eles fazem. Os discentes não aprenderam PELA tecnologia, eles a vivenciaram, e, através dessa experiência, compreenderam um pouco mais sobre o que é ser professor na era da informação e do conhecimento, se tornaram ativistas críticos, agentes que mobilizam recursos materiais e humanos a fim de apropriar-se do mundo a sua volta e pôr em questão as estruturas transformando os significados estabelecidos.

O trabalho com a tecnobiografia possibilitou que os alunos desenvolvessem diversos outros letramentos para o século XXI, como letramento digital e letramento midiático crítico, além da criatividade e habilidades socioemocionais. Para um aprofundamento em pesquisas futuras, sugerimos olhar para a construção de significado em produções multimodais individuais com o processo de criação colaborativo onde os alunos possam, com a ajuda uns dos outros, construir significados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. [S.l.: s.n.], 2009.

ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias. Tecnologia Digital e Agência: Ressignificando a tarefa da escrita escolar. **Revista da Anpoll**: Florianópolis, Jul./Dez. 2014, nº 37, p. 37-55.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015. Tradução de: Milton Camargo Mota.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 12 set. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br

CASTOR, Theresa; COOREN, François. Organizations as hybrid form of life: The implications of the selection of agency in problem formulation. **Management Communication Quarterly**. 2006, v. 19, p. 570-600.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. e-Learning Ecologies. New York: Routledge, 2017, p. 1-44.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Transpositional Grammar: The Main Ideas. In: Education at Illinois. 2020. (8m51s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=76NW-NTwAp0>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, What's New about Transpositional Grammar. In: Education at Illinois. 2020. (10m07s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=76NW-NTwAp0>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Pedagogies for Digital Learning: From Transpositional Grammar to the Literacies of Education. In: SINDONI, Maria Grazia; MOSCHINI, Ilaria (org) **Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts**. Routledge. 2021. Pré-Publicado. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344876961_Pedagogies_for_Digital_Learning_From_Transpositional_Grammar_to_the_Literacies_of_Education

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015.

COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 56, n. 1. 2017. p. 37-63.

DANTAS, Tiago. "Youtube"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.html> Acesso em 29 de abril de 2021.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela. Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **SCRIPTA**: Belo Horizonte, 2015, v. 19, n. 36, p. 29-56.

DORNEY, Zoltan. **Research methods in Applied Linguistic**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. New York: Oxford University Press, 2007.

ELLISON, Tisha Lewis. Digital Participation, Agency, and Choice: An African American Youth's Digital Storytelling About Minecraft. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Newark. July/August 2017, v. 61 No. 1, p 25-35.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

HESSLER, Brooke; LAMBERT, Joe. Threshold Concepts in Digital Storytelling: Naming What We Know About Storywork. In: JAMISSEN, G. et al. (Ed.). **Digital Storytelling in Higher Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2017, p. 19-35.

IVANIČ, Roz. **Writing and Identity**: the discursual construction of identity in academic writing. John Benjamins Publishing Co., Philadelphia, 1998

JEWIT, Carrey. The Changing Pedagogic Landscape of Subject English in UK Classrooms. In: HALLORA, K.; SMITH, B. **Multimodal Studies**. New York: Routledge, 2011, p. 184-201.

KALANTZIS, M; COPE, B. Introduction: The Digital Learner – Towards a Reflexive Pedagogy. In: MONTEBELLO, M. (Ed.). **Handbook of Research on Digital Learning**, IGI Global. 2020, p. xviii-xxxi

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; LESLEY, Mellinee. Hosting and Healing: A Framework for Critical Media Literacy Pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, 11(3), 2019, 37-48.

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana M. de M.; CARNIN, Anderson. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 122-136.

KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Gabriela Krause. Criação de Tecnobiografias com alunos de Letras e (re)construção identitária. In: KERSCH, Dorotea Frank et al. (Org.). **Letramentos na, para a, e além da escola**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 55-78.

KIEREPKA, Janice S. N.; GÜLLICH, Roque I. C.; ZANON, Lenir B. Das referências às possibilidades do educar pela pesquisa: a problematização de teorias e práticas no processo de formação de professores. **Revista de Educação em Ciências e Matemática, Amazônia**, v.16, n. 37, 2020. p. 21-38.

LAMBERT, Joe. **Digital Storytelling: Capturing lives, Creating community**. New York: Routledge, 4ª ed, 2013.

LEU, D. J. *et al.* "New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment,". In: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDELL, R.B. **Theoretical Models and Processes of Reading**. 6.ed. Newark, International Reading Association, 2013. p. 1150–1181.

MAINGUENEAU, D. Gêneros do discurso e web: existem os gêneros web?. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 3, 17 jan. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C.L.G; CASTRO, P.A. (orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Apr. 2021.

MORADI, Hamzeh; CHEN, Hefang. Digital Storytelling in Language Education. **Behavioral Science**: Basel. Dez./2019, v. 9, n° 12 p. 147-156.

PAHL, Kate. *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story* (Language and Literacy Series). Teachers College Press. 2010, p. 93-113. Edição do Kindle.

PAVEAU, Marie-Anne. « Ce qui s'écrit dans les univers numériques », Itinéraires [online], 2015. Disponível em itineraires.revues.org/2313

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redeseñamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 23.abr.2021.

ROBIN, Bernard R. Digital Storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory Into Practice**, 2008, v. 47, p. 220-228.

SANTOS, Gabriela K.; KLERING, Emily; KERSCH; Dorotea F. “SER PROFESSOR É VIVER A SOMA DE TEORIA E PRÁTICA”: A constituição de identidades durante a formação continuada. No Prelo.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: Learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press. 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado/a a participar do projeto "Letramentos para, na e além da escola: usos, práticas e formação de professores". O uso de tecnologias no ensino tem sido cada vez mais demandado, principalmente dos professores de línguas. Por meio desta pesquisa, tenho como objetivo investigar os letramentos desenvolvidos por professores em ação na educação básica e em formação inicial e ou continuada, como é o seu caso, no âmbito desta disciplina que você está cursando. Interessa-me conhecer sua trajetória de letramento, em especial quando a tecnologia começou a fazer parte de sua vida.

Além de gravar as aulas em áudio, fazer anotações dessas aulas, farei uma entrevista, que também será gravada em áudio, em que procurarei conhecer um pouco melhor sua relação com a leitura e a escrita, tanto no impresso quanto no digital. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; o seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você tem todo o direito de deixar de responder a alguma pergunta ou até mesmo desistir da pesquisa.

A participação no estudo não acarretará gasto financeiro e praticamente não há riscos para você. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as gravações. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade. A desistência da participação da pesquisa, como disse acima, pode ocorrer em qualquer etapa do trabalho.

Concordando em participar, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo, coordenadora do projeto, profa. Dorotea Frank Kersch (999151823, ou pelo e-mail doroteafk@unisinis.br).

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto. Este documento está em duas vidas, e uma delas é sua.

Atenciosamente,

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/12/2017

Dorotea Frank Kersch – Coordenadora do Projeto

DECLARAÇÃO

Eu, _____, concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura do(a) participante: _____

Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/12/2017