

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

FABRÍCIO DIAS DE ANDRADE

**LETRAMENTOS PARA O HABITAR A EDUCAÇÃO OnLIFE: a formação de
professores-pesquisadores da pós-graduação**

São Leopoldo

2023

FABRÍCIO DIAS DE ANDRADE

**LETRAMENTOS PARA O HABITAR A EDUCAÇÃO OnLIFE: a formação de
professores-pesquisadores da pós-graduação**

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

Orientadora: Dra. Eliane Schlemmer

Coorientadora: Dra. Dororea Frank Kersch

São Leopoldo

2023

A554I Andrade, Fabrício Dias de
Letramentos para o habitar a educação OnLIFE : a formação de professores-pesquisadores da pós-graduação. / Fabrício Dias de Andrade. – 2023.
260 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2023.
“Orientadora: Profa. Dra. Eliane Schlemmer
Coorientadora: Profa. Dra. Dororea Frank Kersch.”

1. Cartografia. 2. Educação OnLIFE. 3. Formação de professores. 4. Professores -- letramento. 5. Prática pedagógica SaGOn. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

FABRÍCIO DIAS DE ANDRADE

**"LETRAMENTOS PARA O HABITAR A EDUCAÇÃO ONLIFE: A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES-PESQUISADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO"**

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

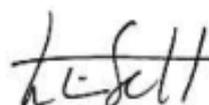
APROVADO EM 31 DE MAIO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. JOSÉ ANTÔNIO MARQUES MOREIRA - UAB PORTUGAL
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR - UECE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. ELIANE SCHLEMMER - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

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

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

(Andrade, 1928)

Aos meus pais, exemplos de vida, de amor e de coragem... minha gratidão!

AGRADECIMENTOS À CAPES

Esta investigação foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao longo dos quatro anos do meu processo de doutoramento, muitas foram as aprendizagens vivenciadas e experienciadas que contribuíram para a constituição do professor-pesquisador que sou hoje. Entretanto, para além das aprendizagens e experiências, foram anos de muita perseverança, resiliência, inquietações, desafios e, infelizmente, tristezas. Sim, em um momento feliz como deveria ser esse, o de entregar à ciência uma contribuição a partir de uma linda pesquisa acadêmica dentro do escopo da Linguística Aplicada e da Formação de Professores, é impossível não lembrar dos duros momentos e incertezas da vida que, por muitas vezes, estiveram presentes nos meus dias: processos de separação, transtornos psicológicos, situações familiares e perdas de amigos próximos acometidos pela Covid-19 fizeram, em determinados momentos, eu desacreditar no processo e pensar em desistir. Por isso, ao escrever essas palavras, me emociono profundamente, pois reconheço o processo vivenciado e, hoje, ao ver e reconhecer a materialização desse trabalho, reconheço que a perseverança valeu à pena.

Durante o percurso dos últimos anos, muitos foram aqueles que estiveram comigo e, de uma forma ou outra, me ajudaram a acreditar que esse sonho era possível. Assim, neste momento, com muita emoção e alegria, demonstro minha gratidão...

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo, sem a qual eu não teria condições de realizar meu sonho de ser doutor.

À Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), por me acolher desde a minha graduação e me possibilitar construir, em diferentes tempos e espaços, a minha formação acadêmica. Para além disso, agradeço à instituição pela bolsa PROSUC/CAPES/AIU ofertada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), pelo suporte e condução ao longo dessa trajetória. Não posso deixar de registrar meu lamento e indignação pela descontinuação do Programa, um espaço acadêmico sério, qualificado e que muito contribui para a promoção da ciência frente à área da LA no país e no mundo. Serei eternamente grato a esse Programa, pois a ele devo a minha formação ética, crítica e sensibilizada para com o mundo e, principalmente, a minha formação frente à(s) linguagem(ns).

Ao corpo docente do PPGLA, pelos ensinamentos ao longo de todos esses anos. A esses profissionais, meu respeito, carinho e admiração.

À minha inquieta, inspiradora e incansável orientadora, Profa. Dra. Eliane Schlemmer, primeiramente, por me acolher em meio aos devaneios da vida e às pedras impostas durante o meu percurso doutoral. Além disso, sou grato pela paciência, compreensão e condução ao longo desses anos de trabalho conjunto. Minha eterna gratidão pela pessoa, professora e pesquisadora que és!

À profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, pela condução no início do meu percurso de doutoramento e por me possibilitar aprender consigo e com seu grupo. Obrigado por tudo!

Aos integrantes das bancas de qualificação e de defesa do doutorado, compostas pelos professores Dr. Anderson Carnin, Dr. José Antônio Marques Moreira e pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar. Agradeço a disponibilidade, a leitura atenta dos manuscritos e as importantes contribuições que engrandeceram o estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa GPe-dU, que carinhosamente me acolheram durante o percurso de transição doutoral. Gratidão, meus queridos, por tudo. Vocês são muito especiais! Em especial, à Lisiane Oliveira, cavaleira andante, minha parceira inventiva, com quem muito aprendi. Você foi, Lisi, fundamental durante todo o meu percurso acadêmico. Obrigado por tudo!

Aos meus colegas da U-Education, com quem divido muitos momentos de aprendizagem, meu muito obrigado. Em especial, à Cristiane Maria Schnack, por acreditar no meu potencial, por me orientar com cuidado e zelo no decurso da disciplina de estágio obrigatório e, claro, pelo carinho e abraço afetuoso de sempre. Ademais, à Juliana Mader, colega sensível e que, por muitas vezes, com suas palavras gentis e motivadoras, me estimularam a continuar a caminhada acadêmica. Obrigado por tanto, Ju!

Às minhas coordenadoras, Jeane Cortezia, da UNISINOS, Tatiane Zawaski, do colégio Marista Pio XII, Caroline Becker, do colégio Marista Rosário, e Andrea Pires, do colégio Marista São Pedro, por acreditarem no trabalho que desenvolvo nas instituições e pelo diálogo sempre aberto e estimulante. Minha admiração, carinho e respeito a vocês!

Aos professores participantes do curso de Especialização em Educação OnLIFE, com quem convivi síncrona e assincronamente durante o período pandêmico e com quem muito aprendi. Vocês são professores maravilhosos!

Aos meus colegas e amigos, por compreenderem minhas ausências, renúncias e sempre me apoiarem durante o processo de doutoramento, em especial, à Andrea Camargo, ao Adriano Dreher, ao Clóvis Júnior, à Danielle Porciúncula, ao Fernando Carvalho, ao Jones Rossi, ao Júlio Bittencourt e ao Renan Lopes. Que alegria a minha poder ter com quem contar e confiar. Que nossa amizade dure para sempre! Amo cada um de vocês!

Aos meus amados amigos acometidos pela Covid-19, hoje estrelas que brilham no céu, Éverson Moura e Lílian Latties, que em vida muito me ensinaram sobre amor, empatia, amizade, respeito e que, mesmo em outro plano, continuam a emanar amor, a me cuidar, proteger e orientar. A vocês, meus amores, minha saudade eterna e minha gratidão suprema. Vocês fazem uma falta tremenda aqui!

Aos meus pais, meus amores da vida, meus maiores professores, que sempre me ensinaram sobre respeito, amor, dignidade, trabalho, perseverança, humildade e zelo. Não há palavras que possam expressar o quanto eu amo vocês. Obrigado por tudo o que vocês representam para mim! Esse título também é de vocês!

Aos meus irmãos, Karine e Leonardo, por serem braço firme durante a minha ausência no contexto familiar e por me incentivarem na minha formação, meu muito obrigado. À Nina, que sempre acreditou e vibrou por mim, dedico com amor esse título.

Aos meus sobrinhos, Arthur e João, meus pequenos grandes amores, que me fortalecem e me fazem ver com outros olhos o sentido da vida, minha gratidão. Ao Leandro, meu cunhado querido, meu muito obrigado por cuidar e estar junto da nossa família.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado ao longo desses quatro anos, minha gratidão.

*...” Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.”*

(Andrade, 1951)

RESUMO

A presente tese de doutorado em Linguística Aplicada, intitulada de LETRAMENTOS PARA O HABITAR A EDUCAÇÃO OnLIFE: a formação de professores-pesquisadores da pós-graduação, é desenvolvida no contexto da linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares e está vinculada a pesquisa O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal. O problema que dá origem à tese emergiu ao habitar o território da pesquisa e busca compreender de que forma a vivência e a experiência de uma prática pedagógica inventiva pode contribuir para o desenvolvimento de letramentos do professor da pós-graduação no e para o local de trabalho. A partir da apropriação do método cartográfico de pesquisa-intervenção (KASTRUP, 2007, 2008; PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014), o objetivo principal da investigação consistiu em analisar, através da linguagem, os letramentos que emergem e são desenvolvidos por professores-pesquisadores de mestrado e doutorado participantes de um curso de Especialização ofertado por uma universidade comunitária da região Sul do Brasil que, a partir da perspectiva da cocriação, visa a desenhar e conceber a Educação OnLIFE na pós-graduação. Trata-se de uma formação a partir de um desenho curricular diferenciado, organizado e desenvolvido a partir de Cinco Dimensões da Formação Docente (5DsFD) (SCHLEMMER, 2019), as quais são associadas um conjunto de competências. A formação, diante desse currículo, é desenvolvida a partir de um processo que implica habitar, acompanhar e avaliar constantemente o percurso formativo desenvolvido pelos participantes. Para tanto, habitamos diferentes tecnologias e plataformas digitais (Facebook, WhatsApp e Microsoft Teams), a fim de compreender os rastros deixados por cinco professores que experienciaram o percurso da Prática Pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE (SaIGOn) Novas Aventuras de Dom Quixote (OLIVEIRA, ANDRADE e SCHLEMMER, 2022) e que, posteriormente, conceberam as suas próprias práticas inventivas. Diante à análise, foi possível identificar como e de que forma foram desenvolvidos os letramentos dos participantes ao longo do processo de vivência e experiência inventiva/formativa pelo qual passaram, cumprindo com o objetivo da investigação, em que se destacam: i) os multiletramentos, visto a apropriação de tecnologias digitais e as diferentes formas de produzir textos diante da multiplicidade multissemiótica presente em todos os territórios habitados; ii) o letramento linguístico, devido a necessidade de apropriação da(s) linguagem(ns) em diferentes esferas; iii) o letramento do professor e o letramento do professor no e para o local de trabalho, posto que a experiência adquirida articula diferentes habilidades e competências inerentes à sua prática dentro da instituição de ensino e, ainda, promove práticas pedagógicas/sociais que visam a melhoria das práticas e metodologias dos espaços formativos aos quais está inserido; iv) o letramento acadêmico, que envolve todos os conhecimentos adquiridos no seu processo de ensino e de aprendizagem e a produção e sistematização deles por meio da educação formal que acontece na universidade e; v) o letramento científico, observado a partir da compreensão e apropriação de conceitos científicos por parte dos professores durante o curso, possibilitando-os identificar e interpretar novas práticas científicas e relacioná-las às suas pesquisas e áreas do conhecimento. No que tange ao exposto, a investigação corrobora com os estudos da área da Linguística Aplicada, uma vez que, pelo viés da cartografia e da linguagem, tece reflexões e interconexões entre às áreas dos estudos de letramento, apropriação de tecnologias digitais e práticas pedagógicas inventivas no contexto da formação de professores do Ensino Superior. A

pesquisa, por fim, justifica e evidencia que sejam desenvolvidas e oportunizadas práticas pedagógicas inovadoras no e para o local de trabalho do professor-pesquisador da pós-graduação que vive diante de uma realidade cada vez mais hiperconectada, que resulta da hibridização do mundo biológico, do mundo físico e do mundo digital, provocada pela conectividade e digitalização crescente.

Palavras-chave: Formação de professores da pós-graduação; letramentos do professor; letramentos do professor no local de trabalho; Educação OnLIFE; cartografia; prática pedagógica SaGOn.

RESUMEN

La presente tesis doctoral en Lingüística Aplicada, titulada LETRAMIENTOS PARA EL HABITAR LA EDUCACIÓN OnLIFE: la formación de docentes-investigadores del posgrado, se desarrolla en el contexto de la línea de investigación Lenguaje y Prácticas Escolares y se vincula a la investigación EL URBANO Y EL POSURBANO COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE: formación de docentes e investigadores en la cultura híbrida y multimodal. El problema que da origen a la tesis surgió al habitar el territorio de la investigación y busca comprender cómo la vivencia y la experiencia de una práctica pedagógica inventiva puede contribuir al desarrollo de letramientos del docente del posgrado en y para el lugar de trabajo. A partir de la apropiación del método cartográfico de investigación-intervención (KASTRUP, 2007, 2008; PASSOS, KASTRUP y ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP y TEDESCO, 2014), el objetivo principal de la investigación consistió en analizar, a través del lenguaje, los letramientos que surgen y son desarrollados por docentes-investigadores de maestría y doctorado que participan en un curso de especialización ofrecido por una universidad comunitaria en la Región Sur de Brasil que, desde la perspectiva de la co-creación, pretende diseñar y concebir la Educación OnLIFE en el posgrado. Es una formación fundamentada en un diseño curricular diferenciado, organizado y desarrollado en base a las Cinco Dimensiones de la Formación Docente (5DsFD) (SCHLEMMER, 2019), las cuales están asociadas un conjunto de competencias. La formación, a la luz de este currículo, se desarrolla a partir de un proceso que implica habitar, monitorear y evaluar constantemente el camino formativo desarrollado por los participantes. Para esto, habitamos diferentes tecnologías y plataformas digitales (Facebook, WhatsApp y Microsoft Teams), con el fin de comprender las huellas dejadas por cinco docentes que vivieron el curso de la Práctica Pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada y ONline/OnLIFE (SaIGOn) Nuevas aventuras de Don Quijote (OLIVEIRA, ANDRADE y SCHLEMMER, 2022) y que, posteriormente, concibieron sus propias prácticas inventivas. En vista del análisis, fue posible identificar cómo y de qué forma se desarrollaron los letramientos de los participantes a lo largo del proceso de vivencia y experiencia inventiva/formativa que atravesaron, cumpliendo con el objetivo de la investigación, de lo que se destacan los siguientes: i) los multiletramientos, dada la apropiación de tecnologías digitales y las diferentes formas de producir textos frente a la multiplicidad multisemiótica presente en todos los territorios habitados; ii) el letramiento lingüístico, por la necesidad de apropiarse de los lenguajes en diferentes ámbitos; iii) el letramiento del docente y el letramiento del docente en y para el local trabajo, ya que la experiencia adquirida articula diferentes habilidades y competencias inherentes a su ejercicio dentro de la institución de enseñanza y, además, promueve prácticas pedagógicas/sociales que apuntan a la mejora de las prácticas y metodologías de los espacios de formación en los que se inserta; iv) el letramiento académico, que involucra todos los conocimientos adquiridos en su proceso de enseñanza y de aprendizaje y su producción y sistematización por medio de la educación formal que se desarrolla en la universidad y; v) el letramiento científico, observada a partir de la comprensión y apropiación de conceptos científicos por parte de los profesores durante el curso, permitiéndoles identificar e interpretar nuevas prácticas científicas y relacionarlas con sus investigaciones y áreas del conocimiento. En relación con lo anterior, la investigación corrobora estudios en el área de Lingüística Aplicada, ya que, por intermedio de la cartografía y del lenguaje, teje reflexiones e interconexiones entre las áreas de los estudios de letramientos, apropiación de tecnologías digitales y prácticas pedagógicas inventivas en el contexto de la formación de profesores de Educación Superior. La

investigación, finalmente, justifica y evidencia que sean desarrolladas y promovidas prácticas pedagógicas innovadoras en y para el lugar de trabajo del profesor-investigador del posgrado que vive en una realidad cada vez más hiperconectada, que resulta de la hibridación del mundo biológico, del mundo físico y del mundo digital, motivada por la conectividad y la digitalización creciente.

Palabras-clave: Formación de docentes de posgrado; letramientos del docente; letramientos del docente en el lugar de trabajo; Educación OnLIFE; cartografía; práctica pedagógica SaIGOn.

ABSTRACT

This PhD dissertation in Applied Linguistics, entitled LITERACIES FOR HABITTING ONLIFE EDUCATION: the training of postgraduate teacher-researchers, is developed in the context of the research line Language and School Practices and is linked to the research O URBANO E THE POST-URBAN SPACE AS LEARNING SPACES: training of teachers and researchers in hybrid and multimodal culture. The problem that gives rise to the dissertation emerged when inhabiting the territory of the research and seeks to understand how the experience of an inventive pedagogical practice can contribute to the development of postgraduate teacher literacy in and for the workplace. Based on the appropriation of the intervention-research cartographic method (KASTRUP, 2007, 2008; PASSOS, KASTRUP and ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP and TEDESCO, 2014), the main objective of the investigation consisted of analyzing, through language, the literacies that emerge and are developed by teacher-researchers of master's and PhD degrees participating in a specialization course offered by a community university in the southern region of Brazil which, from the perspective of co-creation, aims to design and conceive OnLIFE Education in the postgraduate -graduation. It is training based on a differentiated curriculum design, organized and developed based on the Five Dimensions of Teacher Training (5DsFD) (SCHLEMMER, 2019), which are associated with a set of skills. Training, in view of this curriculum, is developed from a process that implies inhabiting, monitoring and constantly evaluating the training path developed by the participants. For that, we inhabit different technologies and digital platforms (Facebook, WhatsApp and Microsoft Teams), in order to understand the traces left by five teachers who experienced the course of Sympoietic, Inventive, Gamified and ONline/OnLIFE Pedagogical Practice (SaLGO) Novas Aventuras de Dom Quixote (OLIVEIRA, ANDRADE and SCHLEMMER, 2022) and who subsequently conceived their own inventive practices. In view of the analysis, it was possible to identify how and in what way the literacies of the participants were developed throughout the process of living and inventive/training experience they went through, fulfilling the objective of the investigation, in which the following stand out: i) the multiliteracies, given the appropriation of digital technologies and the different ways of producing texts in the face of the multisemiotic multiplicity present in all inhabited territories; ii) linguistic literacy, due to the need to appropriate language(s) in different spheres; iii) the teacher's literacy and the teacher's literacy in and for the workplace, since the acquired experience articulates different skills and competences inherent to their practice within the teaching institution and, furthermore, promotes pedagogical/social practices that aim to improvement of practices and methodologies of the training spaces to which it is inserted; iv) academic literacy, which involves all the knowledge acquired in the teaching and learning process and their production and systematization through the formal education that takes place at the university and; v) scientific literacy, observed from the understanding and appropriation of scientific concepts by the professors during the course, enabling them to identify and interpret new scientific practices and relate them to their research and areas of knowledge. Regarding the data above, the investigation corroborates studies in the area of Applied Linguistics, since, through cartography and language, it weaves reflections and interconnections between the areas of literacy studies, appropriation of digital technologies and inventive pedagogical practices in the context of higher education teacher training. The research, finally, justifies and evidences that innovative pedagogical practices are developed and made possible in and for the postgraduate professor-researcher workplace who lives in an increasingly hyperconnected reality, which results from the hybridization of the biological

world, of the physical world and the digital world, brought about by connectivity and increasing digitization.

Keywords: Graduate teacher training; teacher literacies; teacher literacies in the workplace; OnLIFE Education; cartography; SaIGOn pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Características do perfil docente da universidade comunitária onde ocorre a pesquisa.....	32
Figura 2: Representação dos Cursos e Programas de Pós-graduação da universidade ancorados por Escolas.....	33
Figura 3: Palavras-chave utilizadas para o mapeamento bibliográfico das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil. ...	43
Figura 4: Modelo TPACK	83
Figura 5: Rede conceitual e tecnológica que dá origem ao conceito de Educação OnLIFE.....	108
Figura 6: Narrativa criada como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva.....	126
Figura 7: “Mapa de la Mancha” criado para o desenvolvimento da prática inventiva.	127
Figura 8: Percurso inicial da narrativa <i>Novas Aventuras de Dom Quixote</i>	127
Figura 9: Percurso realizado a partir da exploração do mapa.....	130
Figura 10: Objetivos do curso de Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu	134
Figura 11: 5DsFD da Formação Docente.....	135
Figura 12: 5DsFD e suas concepções	136
Figura 13: Movimentos vinculados à atenção do Cartógrafo	138
Figura 14: apresentação da professora da Escola de Gestão e Negócios.....	142
Figura 15: apresentação dos professores da Escola de Direito.	142
Figura 16: apresentação das professoras da Escola de Direito	143
Figura 17: Territórios explorados e rastreados pelo cartógrafo.....	144
Figura 18: Sistematização dos eventos realizados pela Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu.....	148
Figura 19: Territórios digitais de interação explorados pelo cartógrafo.....	150
Figura 20: Síntese dos territórios da pesquisa explorados pelo cartógrafo.....	151
Figura 21: Narrativa elaborada como ponto de partida para a experientiação da prática pedagógica <i>Novas Aventuras de Dom Quixote</i>	163
Figura 22: Algumas pistas/missões presentes no “Mapa de La Mancha”	164

Figura 23: Avatares e Armaduras compartilhadas no Facebook pelos professores da Escola de Direito.	166
Figura 24: Interação dos participantes do clã IUS, da Escola de Direito.....	167
Figura 25: Interações da participante Patrícia, da Escola de Gestão e Negócios...	168
Figura 26: Informações compartilhadas por Patrícia na plataforma digital Facebook	169
Figura 27: Formação do 2º clã da prática pedagógica inventiva experienciada.....	170
Figura 28: Carta de Dom Quixote à Dulcineia, utilizando de linguagem criptografada	172
Figura 29: Carta de Dulcineia enviada à Dom Quixote utilizando da linguagem Binária	174
Figura 30: Interações em Código Binário da participante Ana	176
Figura 31: Rastros deixados pela participante Eva	181
Figura 32: Interações de Eva na plataforma Facebook.....	182
Figura 33: Socialização de uma produção científica desenvolvida por Ana e Pedro	183
Figura 34: Elementos presentes na prática pedagógica Super Guedes	196
Figura 35: Tabuleiro e cartas da proposta inventiva do clã IUS	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil	42
Quadro 2: Produção de teses do PPG-LA	45
Quadro 3: Descrições das teses encontradas no PPG-LA.....	49
Quadro 4: Produção de teses do LAEL.....	50
Quadro 5: Produção de teses do PosLA	54
Quadro 6: Produção de teses do PPGLA.....	58
Quadro 7: Produção de teses do PIPGLA.....	61
Quadro 8: Personagens da obra de Dom Quixote de la Mancha transfigurados em metáforas para a concepção da prática pedagógica SaIGOn	128
Quadro 9: Participantes Eva e Pedro explorando o aplicativo <i>Metaverse</i>	188
Quadro 10: Experiências de participantes com a plataforma Wordwall	190
Quadro 11: Socializações de Patrícia no grupo <i>Cultura Digital</i>	193
Quadro 12: Diferentes tipos de socializações na plataforma WhatsApp	197
Quadro 13: Percepções de Patrícia acerca de seus alunos.....	199
Quadro 14: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Lara e Eva	201
Quadro 15: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Pedro.....	202
Quadro 16: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Eva	204
Quadro 17: Interações de Patrícia sobre a prática pedagógica Família do Brasil ...	206
Quadro 18: Atos conectivos de Patrícia sobre parte do percurso da prática pedagógica Família do Brasil e suas conexões.....	207
Quadro 19: Percepção dos participantes acerca das práticas desenvolvidas pela universidade.....	211
Quadro 20: Sentimentos dos participantes em relação ao pertencimento ao grupo	212
Quadro 21: Como surgiram as ideias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.....	216
Quadro 22: Organização e articulação das práticas no início do percurso experiencial	217

Quadro 23: Contextualização de Ana sobre a prática pedagógica “O Direito te desafia”	220
Quadro 24: Contextualização de Patrícia sobre a prática pedagógica “Super Guedes”	222
Quadro 25: Perspectivas futuras sobre novas práticas pedagógicas inventivas.....	226
Quadro 26: Reflexões de Ana e Patrícia sobre a importância do trabalho conjunto e de trocas de experiências dentro dos espaços formativos.....	228

LISTA DE SIGLAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DGES	Direção Geral do Ensino Superior (Portugal)
ED	Educação Digital
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FORMLI	Grupo de pesquisa sobre Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades
IA	Inteligência Artificial
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEL	Novos Estudos de Letramento
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAG	Projetos de Aprendizagem Gamificados
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPGLA	Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PosLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio do Sinos
PPG-LA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Campinas
SalGOn	Prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TD	Tecnologias Digitais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA AO OBJETO DE ESTUDO DO DOUTORADO: O TECER DE UM TERRITÓRIO INVESTIGATIVO.....	24
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PÓS-GRADUAÇÃO E A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	41
2.1 TESES DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA NO BRASIL	45
2.2 TESES DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA EM PORTUGAL	64
2.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS PROGRAMAS DE DOUTORAMENTO EM LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL E DE PORTUGAL ..	70
3 ENTRE TEORIAS E REFLEXÕES: O ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO DE UM TERRITÓRIO A SER EXPLORADO.....	72
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR / PÓS-GRADUAÇÃO	72
3.2 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO, O LETRAMENTO DO PROFESSOR E O LETRAMENTO DO PROFESSOR NO LOCAL DE TRABALHO DIANTE DE UMA PERSPECTIVA PÓS-HUMANA E DECOLONIAL.....	87
3.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE	102
4 O MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO PELO VIÉS DA LINGUAGEM.....	119
4.1 AS DIMENSÕES DO TERRITÓRIO DA PESQUISA	121
4.1.1 Novas Aventuras de Dom Quixote.....	125
4.1.2 O território da Especialização em Educação OnLIFE na pós-graduação.....	131
4.1.2.1 O método cartográfico e os movimentos de atenção do cartógrafo	137
4.1.2.2 Os participantes da Especialização.....	140
4.1.2.3 Os espaços de interação explorados pelo cartógrafo	144
4.2 CARTOGRAFANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM	150
5 ANÁLISE DO TERRITÓRIO EXISTENCIAL DA PESQUISA.....	160
5.1 O INÍCIO DA JORNADA: O FACEBOOK COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PERCURSO INVENTIVO.....	162

5.2 CULTURA DIGITAL NO WHATSAPP: ESPAÇO DE VIVÊNCIA, CONVIVÊNCIA, SISTEMATIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES	187
5.3 MICROSOFT TEAMS: O TERRITÓRIO POTENCIAL DAS CONVERSACIONES E COMPARTILHAÇÕES	214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICE A	252
APÊNDICE B	254
APÊNDICE C	256
APÊNDICE D	259

1 DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVENTIVA AO OBJETO DE ESTUDO DO DOUTORADO: O TECER DE UM TERRITÓRIO INVESTIGATIVO

*“No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.”
(ANDRADE, 1928¹)*

É a partir de uma das estrofes do poema “No meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores escritores brasileiros, e o meu preferido, que dou início à tecitura desta tese.

Em nossa vida, muitos são os momentos em que nos deparamos com situações desafiadoras e que, por vezes, chegam para mudar o rumo de nossa caminhada. Em minha trajetória acadêmica, desde o meu ingresso no curso de doutorado em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (doravante PPGLA), não foi diferente: o percurso inicialmente traçado foi ressignificado devido a algumas “pedras” encontradas no caminho.

Contextualmente falando, a compreensão da metáfora presente no poema de Drummond nos leva a pensar que as pedras, transfiguradas em obstáculos, surgem para ressignificar algumas aprendizagens da vida e, conseqüentemente, nos ajudam a almejar e a acreditar no que ainda não foi alcançado. Para essa pesquisa, e no meu caso específico, o de um professor-pesquisador em formação, essas pedras, aqui ressignificadas como oportunidades e desafios, trouxeram novas possibilidades e um novo objeto de estudo a ser investigado. Objeto esse que, como apresentarei ao longo desse capítulo introdutório, emerge e se reconfigura a partir de uma prática inventiva cocriada com uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, também da UNISINOS, como resultado de uma das disciplinas cursadas ao longo do meu processo de formação enquanto professor-pesquisador.

¹ Versos do poema “No meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, escritor brasileiro, publicado pela primeira vez em julho de 1928, na Revista de Antropofagia, dirigida por Oswald de Andrade.

Entretanto, para dar início a essa introdução, em que contarei como essas “pedras” encontradas no caminho foram importantes e contribuíram para ressignificar o percurso e o interesse para a proposição dessa tese, retorno ao momento em que ingresso no curso de Letras Português-Espanhol, no ano de 2011, nessa mesma universidade, e retrato sobre o meu percurso de formação acadêmica. O intuito é o de encontrar elementos, em meio ao resgate de algumas memórias, que possam servir de justificativa para a minha vontade e curiosidade de sempre aprender e refletir sobre uma temática que diariamente me move e me motiva: **a formação de professores**.

Durante pouco mais de dois anos do meu período de graduação², participei como bolsista do subprojeto Letras-Espanhol, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB), que visa promover e antecipar o vínculo entre professores em formação inicial, as escolas e os sistemas públicos de ensino, a partir de uma articulação com a Educação Superior por meio dos cursos de licenciatura. Esse Programa, além de possibilitar a vivência de um contexto real de uma escola, bem como a compreensão dos movimentos que acontecem em uma sala de aula, também fez com que eu pudesse perceber e me preocupar com a figura do professor, que possui função importante na mediação da aprendizagem.

Na época, estimulado pelas experiências provocadas pela minha inserção no contexto escolar, me interessei em saber mais sobre o professor, suas crenças, seu perfil e sua formação. Tal interesse resultou em minha primeira investigação enquanto pesquisador: meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado de “Percepciones del profesor de español de las escuelas públicas y el uso de las variantes lingüísticas en clase”. Recordo, como se fosse hoje, que o meu interesse inicial era o de saber se os docentes trabalhavam ou não com as variantes lingüísticas do espanhol em suas aulas; entretanto, em campo, como investigador, gerando os dados para a análise, a primeira grande aprendizagem acontece: em uma pesquisa científica, nem sempre aquilo que se busca é o que se encontra. É preciso, fundamentalmente, deixar-se surpreender pelos dados que emergem. A partir dessa importante aprendizagem, a qual considero ter sido a primeira grande pedra encontrada no meu percurso de formação acadêmica, e, mais ainda, afirmo que foi uma das principais: foi ela quem direcionou o meu olhar à formação de professores.

² O período do vínculo ao Programa foi de 01/08/2012 a 01/12/2014.

Na ocasião, os resultados da investigação, realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de língua espanhola da educação básica de diferentes municípios da região metropolitana de Porto Alegre/RS, mais evidenciaram sobre a formação que as participantes tiveram ao longo de suas graduações, do que propriamente a prática de se trabalhar a variação linguística em sala de aula. Dessa forma, instigado pelos resultados, as evidências encontradas no TCC serviram de inspiração para buscar saber mais sobre a temática da formação de professores de espanhol.

Paralela à minha participação no PIBID, no ano de 2012 teve início na universidade um projeto³ vinculado ao MERCOSUL educativo, que promoveu uma parceria entre os governos de Brasil e Argentina e tinha como proposição estreitar os laços regionais através das universidades. Um de seus objetivos era o de melhor capacitar os futuros professores de línguas através da mobilidade acadêmica de estudantes em formação inicial. Na oportunidade ofertada aos alunos do curso de Letras-Espanhol, tentei, por duas vezes, durante o período do projeto, participar da mobilidade, imaginando que aquela seria uma excelente oportunidade para, enquanto futuro professor de línguas, aprimorar minhas aprendizagens e conhecimentos acerca do idioma, bem como qualificar minha formação acadêmica. Contudo, devido a mudanças no regimento do processo seletivo⁴, minha participação não foi possível. Dessa forma, entendo ser essa a segunda pedra que surgiu no meu percurso de formação: não mais participaria do programa, mas ainda assim poderia aprender sobre formação de professores com ele.

Durante aquele período em que o programa de mobilidade acontecia, o prazo máximo permitido para a minha permanência no programa PIBID expirou e, quase chegando ao final do percurso de graduação, ingressei como bolsista voluntário de Iniciação Científica em um grupo de pesquisa vinculado ao PPGLA, atualmente denominado como FORMLI⁵ (Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades). Meu interesse ao ingressar no grupo era o de dar continuidade à minha

³ Projeto de Cooperação entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil e a Universidad de Cuyo/Argentina, intitulado “Formação de professores de português e espanhol: ações articuladas em torno de aproximação de currículos”. O projeto teve duração de quatro anos, compreendendo o período de 2012 a 2015.

⁴ Apenas poderiam concorrer às bolsas estudantes que tivessem prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com data posterior ao ano de 2009. O meu exame foi realizado em 2007.

⁵ Nome esse ao qual, junto aos colegas da época, ajudei a pensar/criar, bem como o logo usado como identidade visual do grupo até hoje.

formação acadêmica a nível de Mestrado e, claro, aprender com aquele mundo de possibilidades que era o de estar vinculado a um grupo de pesquisa de um importante programa de pós-graduação na área.

Comecei, então, a buscar elementos para compor um projeto de pesquisa e concorrer a uma bolsa de estudos. No mesmo instante, o prazo do projeto do programa de mobilidade estava por se encerrar e, nele, surgiu uma possibilidade de campo investigativo: por que não pesquisar sobre o programa de mobilidade acadêmica de formação de professores de português e espanhol, uma vez que ele propunha objetivos que visavam qualificar a formação de professores de línguas e essa formação, como bem apontaram os resultados do TCC, reflete na postura e no posicionamento dos professores em sala de aula? Da ideia inicial surgiu um projeto e, com ele, em 2016, ingressei como bolsista CAPES no Mestrado em Linguística Aplicada. As primeiras pedras encontradas no caminho foram ressignificadas em uma nova oportunidade de aprendizagem⁶.

Desde então, a área da formação de professores, e não só a de professores de línguas, sempre me interessou, pois, dessas experiências possibilitadas pelo meio acadêmico ao longo de minha formação e como professor da Educação Básica e de cursos regulares, seja de língua portuguesa ou espanhola, sempre refleti sobre a importância da formação e da formação continuada do professor para o seu (local de) trabalho.

Durante o período em que ingressei no mestrado, e já trabalhando na Educação Regular Básica, tanto em escola pública quanto privada, fui convidado a compor o quadro docente do curso de magistério – Modalidade Curso Normal e Curso Normal Aproveitamento de Estudos⁷ - de uma escola pública em que trabalhava. Aceitei o convite como um desafio: seria a primeira vez em que eu estaria do outro lado, não mais apenas falando e refletindo sobre a formação de professores, mas sim, a partir

⁶ É possível ler sobre essa investigação em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/16913>, artigo de minha coautoria publicado em 2018. Título: PROGRAMA DE PARCERIAS UNIVERSITÁRIAS MERCOSUL PORTUGUÊS-ESPAÑOL PGPE: APROXIMAÇÃO DE CURRÍCULOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.

⁷ A modalidade Curso Normal se refere à etapa em que, concomitantemente com o Ensino Médio, os/as futuros/as professores/as se preparam para serem habilitados ao magistério. Já a modalidade Curso Normal Aproveitamento de Estudos, os/as participantes já possuem o Ensino Médio e regressaram à escola apenas para fazer a parte do curso que os habilita à prática do magistério.

daquele momento, fazendo parte da formação de futuras professoras de séries iniciais⁸.

Instigado a trabalhar com a formação das professoras que ali buscavam novas aprendizagens e, muito mais do que isso, procuravam por novas oportunidades de ressignificar a vida, me vi em novas e desafiadoras inquietações, principalmente com as participantes da modalidade de aproveitamento de estudos: o perfil discente ali encontrado era o de um público bastante diversificado, mais velho e que há muito tempo estava fora do contexto escolar. Foi em uma das aulas que, quando levadas ao laboratório de informática para preencherem a um formulário de sondagem para uma atividade, um emergente problema se configurou: muitas das alunas não tinham e-mail e menos ainda eram aquelas que possuíam algum tipo de familiaridade com as tecnologias digitais, essenciais nos tempos atuais e presentes entre as competências gerais da educação básica que visa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolver uma cultura digital que permita compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma ética, significativa e crítica. A partir de então, uma nova inquietação e uma nova área, dentro do campo da formação de professores, se configurou: o uso e **a apropriação⁹ de tecnologias digitais por parte dos professores.**

A necessidade de ajudar àquelas alunas com as questões das tecnologias e acompanhar seus avanços em relação ao uso e apropriação das tecnologias digitais a partir de atividades propostas em sala de aula me instigou e fez com que eu buscasse mais informações sobre as tecnologias digitais para a minha formação enquanto professor e, conseqüentemente, para o âmbito da formação de professores.

No mesmo período em que eu atuava frente a esse grupo de professoras em formação, também escrevia a minha dissertação de mestrado no âmbito da formação de professores de línguas, temática que me acompanhava desde a minha inserção

⁸ Me retratarei ao feminino, uma vez que grande parte das estudantes que ingressam nesses cursos são mulheres.

⁹ Aqui, e ao longo da investigação, partimos da premissa de que falar de apropriação de tecnologias digitais por parte dos professores implica no processo de experienciarem as diferentes tecnologias, aplicativos, plataformas e ambientes em seu fazer pedagógico, perspectiva que está para além da concepção do simples uso das TD compreendidas como ferramentas, recurso, meio, apoio, mídia, em espaços formativos. Aderimos que a vivência e a experiência de novas práticas que levam em consideração às TD permitem com que sejam incorporadas novas aprendizagens e conhecimentos aos letramentos do professor.

na vida acadêmica. Foi então que, ao chegar próximo à finalização da dissertação de mestrado e a querer dar continuidade à minha formação a nível de doutorado, que uma importante escolha profissional precisou ser tomada: era mais uma pedra no meio do caminho que surgia para mudar o rumo de minha formação acadêmica.

Com a revogação da lei do espanhol, em 2017, que deixava de tornar obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras¹⁰, atrelada a incerteza e ao impasse de não saber o futuro do idioma no âmbito educativo nacional, e, de outro lado, instigado pelas novas experiências que a sala de aula me possibilitou a partir do trabalho com o curso de magistério, optei por submeter o primeiro projeto¹¹ para ingresso no doutorado levando em consideração a temática relacionada ao letramento digital, que emergiu no contexto da minha própria prática como docente do curso de magistério, e a temática que sempre me envolveu e me instigou desde o início da minha formação acadêmica: a formação de professores.

Entusiasmado com a temática de projeto escolhida, tive a primeira grande decepção na academia: fui reprovado no primeiro processo de seleção. Outra pedra havia sido imposta e me impossibilitava, naquele instante, de seguir adiante. Persistente na busca dos meus sonhos, mantive vínculo com o grupo de pesquisa FORMLI, que sempre me acompanhou e com quem muito aprendi ao longo dos dois anos de mestrado. No meio do mesmo ano tentei novamente a seleção de ingresso: dessa vez obtive aprovação; entretanto, não havia bolsas disponíveis, o que fez com que eu tivesse de esperar uma nova seleção no final de 2018.

Foi então que durante o segundo semestre, envolvido nas atividades do grupo de pesquisa, tomei conhecimento, por meio de minha orientadora na época, professora Dra. Dorotea Frank Kersch, que também exercia naquele período a função de diretora de pesquisa e pós-graduação da instituição, de que a universidade, preocupada em formar os professores frente às questões relacionadas às tecnologias digitais, houvera criado um curso de extensão intitulado “Concepção e Desenho de

¹⁰ A Lei do espanhol (11.161) surgiu em agosto 2005 e tornou obrigatório o ensino da língua espanhola a nível de Ensino Médio e facultativo a nível de Ensino Fundamental nas escolas regulares brasileiras. Em fevereiro de 2017 a lei foi revogada (13.415), não tornando mais obrigatório o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras.

¹¹ O primeiro projeto submetido para obter ingresso no curso de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada foi na seleção do final do ano de 2017, que teria início do curso em 2018, e foi intitulado de “Empoderar para transformar: o letramento digital na formação inicial de professores: caminhos possíveis para a transformação das práticas docentes”.

Cursos na Cultura Híbrida e Multimodal¹²”, e que tinha como intuito formar gestores e professores do **stricto sensu**¹³ na cultura híbrida e multimodal, de modo que pudessem, a partir da vivência de diferentes experiências de apropriação das tecnologias digitais, no âmbito de uma epistemologia reticular e conectiva, num habitar atópico, que contempla metodologias ativas e inventivas, bem como práticas pedagógicas agregativas, conceber e desenhar cursos/práticas.

A perspectiva era de transcender o espaço físico das instituições educacionais para os polos/ambientes profissionais (conforme previsto na Portaria Capes n.º 90/19), entendidos como espaços de aprendizagem e, a partir da apropriação de diferentes tecnologias digitais, configurar espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais, tendo em vista uma educação que considera entidades humanas e não humanas em um mesmo plano. Na ocasião, ainda não inserido no contexto da formação, ouvia muitas reflexões interessantes acerca dos professores que dela participavam e, o que mais me despertou a atenção, foi o fato de que muitos professores que participavam do curso pouco apresentavam domínio e apropriação das tecnologias digitais.

Da experiência que tinha, de professoras em formação inicial que não tinham apropriação das tecnologias digitais, me deparei com outra situação semelhante: professores do mais alto estrado de qualificação acadêmica também careciam de apropriação do campo tecnológico digital. Logo, tais evidências me propuseram a refletir que as questões relacionadas às tecnologias digitais no âmbito educacional precisam ser levadas em consideração em todos os níveis de ensino, e não só para professores em formação inicial.

Estar inserido e manter vínculo com o grupo de pesquisa, mesmo ainda não estando efetivamente matriculado como aluno de doutorado, permitiu com que eu pudesse conhecer um pouco da realidade dos professores que atuam na Educação Superior, o que despertou ainda mais meu interesse frente às questões relacionadas à apropriação das tecnologias digitais na formação docente.

¹² A proposta formativa, bem como a sua origem, é apresentada na seção 4.1.2 – O território da Especialização em Educação OnLIFE na pós-graduação.

¹³ O termo **stricto sensu** é utilizado no Brasil para se referir aos cursos de pós-graduação, mais especificamente, de mestrado e doutorado, focados em áreas específicas relacionadas ao meio acadêmico. Ao longo do desenvolvimento dessa tecitura, esse termo será frequentemente utilizado por nós.

Com a seleção do doutorado se aproximando, e com o intuito de ampliar as minhas chances de entrada e conseguir uma bolsa de estudos, e, conseqüentemente, por também estar impactado com a instigante e propositiva realidade que tinha descoberto acerca dos professores da Educação Superior, alterei o público-alvo da pesquisa e submeti um novo projeto para a seleção, intitulado dessa vez de “Desafios do professor do e para o século XXI: o letramento digital na formação de professores do Ensino Superior e os caminhos possíveis para a transformação das práticas docentes”. Ao refletir sobre o meu percurso acadêmico para a escrita dessa investigação, hoje posso afirmar que foi a pedra encontrada no meio do caminho, que surgiu em forma de reprovação na primeira seleção de doutorado, que possibilitou com que todos esses novos caminhos e oportunidades pudessem emergir. E assim foi.

Finalmente, aprovado no processo seletivo, ingresso como bolsista PROSUC/CAPES/AIU, em 2019/1, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. A proposta inicial do projeto de tese consistia em analisar dois professores participantes do curso de formação e verificar, a partir de narrativas e outras interações, seus posicionamentos discursivos quanto a presença das tecnologias em sua formação docente e no âmbito universitário. Até então, estava consciente de que essa proposta traria subsídios para a concepção de minha futura tese de doutorado; entretanto, o percurso, que já vinha de um processo de transição, estava só por começar.

No primeiro ano de doutoramento, já imerso no campo de estudo da tese a partir da minha inserção como participante no curso de formação continuada oferecido pela universidade, pude me apropriar e conhecer um pouco mais sobre o perfil do professor universitário que ali estava.

A instituição a qual o curso transcorre, uma universidade comunitária da Região Sul do país, apresenta características atreladas ao perfil docente que envolvem diferentes concepções de identidades: a identidade pessoal, a identidade no trabalho e a identidade organizacional. Segundo os documentos orientadores, o processo de socialização, que perpassa as esferas onde se mobilizam essas diferentes identidades, constrói o perfil do professor da instituição. Além disso, a atuação docente possui, ainda, como orientação, algumas características, como é possível verificar na figura abaixo, que podem ser mais expressivas, entre uma categoria e/ou outra, entre os profissionais que atuam no contexto da universidade.

Figura 1: Características do perfil docente da universidade comunitária onde ocorre a pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor, com base nos documentos orientadores da instituição.

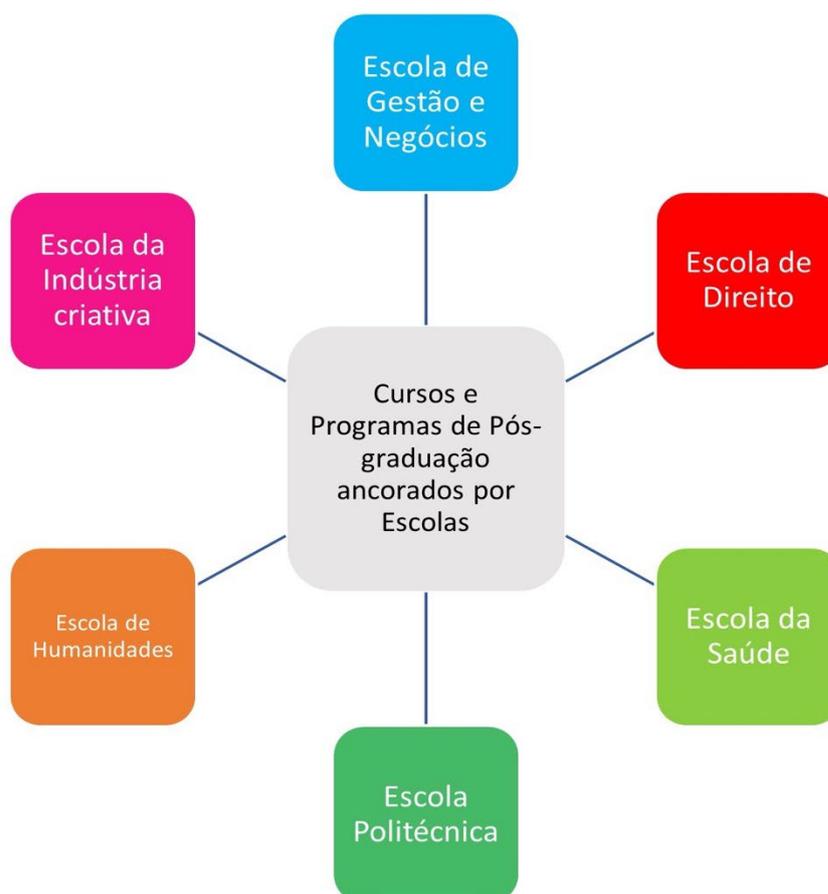
É importante ressaltar que os professores participantes do curso de formação continuada, além de exercerem suas funções junto aos programas de pós-graduação, também atuam como professores da graduação, ou seja, se relacionam com os diferentes públicos que buscam a universidade como um local de formação profissional e acadêmica. Logo, todas essas características são importantes e fundamentais para caracterizar o professor que atende aos diferentes níveis e perfis que constituem o corpo docente da instituição.

O corpo docente da pós-graduação *stricto sensu* que participa do curso de formação continuada atua em diferentes programas¹⁴, o que caracteriza um perfil de participantes bastante diversificado e abrangente. Tais programas de pós-graduação,

¹⁴ Organizar uma formação onde professores-pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento pudessem conviver, identificando limites do conhecimento de suas respectivas áreas, bem como potências para compor com outras áreas, para assim aprender, reconhecendo o outro como legítimo outro na convivência, portanto, diferentes de mim e com o qual eu posso criar novas composições, foi uma das solicitações realizadas pelo Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital – GPe-dU UNISINOS/CNPq, chamado pela Universidade para ajudar a criar a proposta formativa.

assim como os cursos de graduação, são organizados em seis grandes áreas do conhecimento, denominadas pela instituição como Escolas, tal qual podemos observar na representação da Figura 2, a seguir:

Figura 2: Representação dos Cursos e Programas de Pós-graduação da universidade ancorados por Escolas.



Fonte: elaborada pelo autor.

Essas seis escolas, a nível de pós-graduação, se subdividem-se e ofertam diferentes cursos, sendo eles: **a) Escola de Gestão e Negócios:** Administração (mestrado e doutorado acadêmico), Ciências Contábeis (mestrado e doutorado acadêmico), Economia (mestrado e doutorado acadêmico) e Gestão e Negócios (mestrado profissional); **b) Escola de Direito:** Direito (mestrado e doutorado acadêmico) e Direito da Empresa e dos Negócios (mestrado profissional); **c) Escola da Saúde:** Psicologia (mestrado e doutorado acadêmico), Saúde Coletiva (mestrado e doutorado acadêmico), Enfermagem (mestrado profissional) e Nutrição e Alimentos

(mestrado profissional); **d) Escola Politécnica:** Biologia (mestrado e doutorado acadêmico), Computação Aplicada (mestrado e doutorado acadêmico), Engenharia Civil (mestrado e doutorado acadêmico), Engenharia de Produção e Sistemas (mestrado e doutorado acadêmico), Engenharia Mecânica (mestrado e doutorado acadêmico), Geologia (mestrado e doutorado acadêmico), Engenharia Elétrica (mestrado profissional) e Arquitetura e Urbanismo (mestrado profissional); **e) Escola de Humanidades:** Ciências Sociais (mestrado e doutorado acadêmico), Educação (mestrado e doutorado acadêmico), Filosofia (mestrado e doutorado acadêmico), História (mestrado e doutorado acadêmico) e Gestão Educacional (mestrado profissional); f) Escola da Indústria criativa: Comunicação (mestrado e doutorado acadêmico), Design (mestrado e doutorado acadêmico) e Linguística Aplicada (mestrado e doutorado acadêmico). As cores representativas na Figura acima também caracterizam o perfil visual das Escolas perante o contexto universitário.

Ao conhecer um pouco mais do perfil docente da universidade, das características das Escolas, dos cursos oferecidos por cada uma delas e me apropriar do andamento do curso de formação que acontecia, pude ir concebendo a ideia inicial da tese e, também, acompanhando as interações dos participantes, que aconteciam em encontros presenciais físicos, e on-line, em uma comunidade no Moodle e um grupo de WhatsApp¹⁵.

Os encontros com o grupo de formação aconteciam sempre às segundas-feiras à tarde, mesclando atividades presenciais físicas e atividades online, síncronas e assíncronas. Ao final do ano de 2019, os participantes foram convidados a apresentar¹⁶ as experiências desenvolvidas ao longo do primeiro ano de curso. Dessas apresentações, quatro delas foram gravadas e, posteriormente, por mim transcritas. Esse material foi compilado, a fim de que os dados pudessem compor a análise inicial daquilo que eu pensava desenvolver enquanto pesquisador.

É possível ter acesso as transcrições dessas apresentações realizando a leitura dos seguintes QR Codes:

¹⁵ O processo de criação do curso e seu percurso de desenvolvimento é apresentado na seção 4.1.2.

¹⁶ Essas apresentações ocorreram durante o mês de novembro.



Além dos dados gerados a partir das apresentações dos participantes, as falas dos participantes Marina e José também despertaram relevantes reflexões. Em vista disso, a fim de que fosse possível conhecer um pouco mais sobre as aprendizagens desenvolvidas por eles, foram realizadas entrevistas individuais com esses dois participantes, que podem ser acessadas a seguir:



Transcorrido um ano de meu ingresso no doutorado e dadas as informações levantadas até aquele momento, tudo se encaminhava e se encaixava para o desenvolvimento da construção da tese: já estava inserido no campo de estudo, parte dos dados já haviam sido gerados e sendo preparados para análise, e levantamentos e leituras referentes à fundamentação teórica estavam sendo realizadas. Ao que tudo indicava, o percurso traçado estava direcionado. Entretanto, um novo ano estava a chegar e muitas mudanças estariam por vir.

As primeiras semanas do semestre letivo do ano de 2020 foram marcadas pela chegada avassaladora da pandemia da COVID-19. Do dia para a noite, a área

educacional teve de se adaptar a novas modalidades e formas de presencialidade, passando do espaço temporal físico, geográfico para o espaço temporal remoto. Com os docentes da universidade não foi diferente. Todos precisaram imediatamente se adequar. Seria uma nova pedra que surgia no caminho?

Inúmeros foram os questionamentos de como o processo investigativo da pesquisa iria proceder, mas não tantos quando comparadas às possibilidades que surgiram a partir do senso colaborativo que emergiu entre os participantes da formação: o grupo de WhatsApp por eles utilizado se tornou um lugar rico de partilhas, trocas e de muita aprendizagem. A grande comunidade de aprendizagem e de prática que já existia foi potencializada através de uma necessidade comum: desenvolver, de maneira imediata, novos letramentos e novas competências digitais para "dar conta" das demandas pedagógicas daquele momento.

No mesmo semestre em que surge a pandemia da COVID-19 e os professores da pós-graduação fortalecem e adensam a comunidade de aprendizagem e de prática existente dentro do curso de formação continuada, inicio uma disciplina eletiva ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) e oferecida aos demais programas de pós-graduação da instituição, entre eles, o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, ao qual faço parte. A disciplina, intitulada como "Seminário Temático II – Educação e Transformação Digital", foi articulada por uma professora da instituição e um professor da Universidade Aberta de Portugal a partir da interface entre dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelas universidades envolvidas, denominados: "O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal¹⁷", financiado pelo Edital FAPERGS/CAPES 06/2018¹⁸ - PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO RS, ao qual está vinculada o curso de extensão intitulado "Concepção e Desenho de Cursos na Cultura Híbrida e Multimodal" e, Transformação Digital e Humanidades: educação e comunicação em movimento, financiado pelo EDITAL nº 041/2017 - Programa Institucional de Internacionalização CAPES-Print.

A minha participação nas atividades propostas por esses professores na disciplina veio a mudar significativamente o caminho que até então vinha sendo tecido

¹⁷ A presente tese doutoral está vinculada a esse projeto e obteve a aprovação do Comitê de Ética para a sua concepção.

¹⁸ Vigência do Projeto: 01/07/2019 a 31/12/2021 – Prorrogado para 31/12/2022.

para essa pesquisa. Mal sabia eu que, ao ingressar nessa atividade, uma “nova pedra” no caminho proporia outras oportunidades e mudaria novamente o percurso da investigação.

Dentro dessa atividade, subsidiados por leituras disponibilizadas pelos professores, foram analisados e problematizados temas relacionados à Transformação Digital na Educação, enfatizando a Educação Digital (ED) e problemas atuais, seus desafios e cenários emergentes na área da Educação Digital. O objetivo do seminário era o de constituir a Educação Digital OnLIFE¹⁹ (Schlemmer (2019b, 2020b, 2021), Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Wildner (2020), Schlemmer e Di Felice (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021), Schlemmer (2021), Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b)), por meio de diferentes espaços de comunicação e interação assíncrona (fóruns, diário de percurso, compartilhamento de vivências, EduDigiPédia e projetos através de pistas disponibilizadas no google drive) e alguns espaços de comunicação e interação síncrona (Zoom, Teams) e grupos no Whatsapp. Nela, também fomos desafiados a desenvolver duas missões: Missão Sherlock – o caso da educação em tempos de pandemia (2020), e a Missão MacGiver – a alquimia da Educação OnLIFE (2020). Essas missões deram vida à idealização da prática pedagógica SaIGOn (simpoiética, inventiva, gamificada e ONline/OnLIFE) (Schlemmer, 2020a; 2020b; 2020c; Oliveira, 2021; Schlemmer et. al, 2022; Schlemmer e Kersch, 2023) denominada “Novas Aventuras de Dom Quixote” que, posso afirmar, foram o princípio de um novo caminho dentro de um percurso já iniciado.

Em consonância ao período de realização da disciplina, as coordenadoras do curso de Extensão, instigadas com as demandas impostas pela pandemia e com a necessidade de conceber novas articulações pedagógicas para lidar com as situações oriundas do momento, ampliaram a proposta pedagógica existente e conceberam a Especialização em Educação OnLIFE²⁰.

Assim, depois de tantas pedras encontradas no caminho, que mudaram significativamente o rumo da nossa pesquisa, chego, finalmente, à definição do território da análise investigativa: a partir da vivência da prática pedagógica SaIGOn

¹⁹ O respectivo conceito é apresentado na seção “Paradigma da Educação OnLIFE”.

²⁰ Desde o momento da criação do curso de extensão, já havia no horizonte a ideia de transformá-lo numa especialização.

Novas Aventuras de Dom Quixote, e de outras práticas por eles idealizadas, refletirei sobre os letramentos desenvolvidos por cinco professores participantes da Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu que, da figura do idealizado, se desafiaram, materializaram, e deram vida, através de práticas pedagógicas inventivas dentro do contexto da Educação OnLIFE, às suas Dulcinéias.

Nesse instante, decorridas as experiências por mim vivenciadas, definido o território de pesquisa, delinheio o percurso da pesquisa, desenvolvido no contexto da **formação continuada de professores da pós-graduação e a apropriação das tecnologias digitais no âmbito da Educação Superior**. Assim, retorno aos versos de Drummond e, a partir deles, refaço e proponho o novo rumo investigativo da tese:

No meio do caminho surgiu Dom Quixote
 Surgiu Dom Quixote no meio do caminho
 Surgiu Dom Quixote
 No meio do caminho surgiu Dom Quixote
 (ANDRADE, 2022)

O contexto investigativo traçado a partir das minhas experiências no percurso do doutorado e em minha relação com o acompanhamento da proposta formativa que constituiu a especialização em Educação OnLIFE, oferecido pela universidade aos professores do Stricto Sensu, compõem o território de onde emerge a problematização para essa investigação, a qual é assim expressa: **Como uma prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE, pode contribuir para o desenvolvimento dos letramentos do professor da pós-graduação no e para o local de trabalho?**

Nesse sentido, a partir da pergunta-problema, **o objetivo geral da pesquisa é o de compreender, através da linguagem, como e que letramentos são desenvolvidos a partir da vivência de uma prática pedagógica simpoiética, inventiva, gamificada e /OnLIFE no contexto de um curso de especialização**. Para alcançar o objetivo geral, aponto os objetivos específicos: i) identificar quais vozes sociais (humanas e não humanas) que permeiam a formação continuada de professores do stricto sensu se manifestam na prática pedagógica desenvolvida por eles; ii) compreender que/quais letramentos emergem dentro do contexto do processo formativo desenhado por um currículo que propõe diferentes Dimensões da Formação Docente e, a partir disso, e; iii) refletir que/quais contribuições um curso de formação

continuada para professores do stricto sensu pode trazer para propor mudanças de paradigma e de cultura na educação superior.

Para dar sequência à investigação, a seguir, apresentamos os capítulos que a compõem:

Na seção atual, denominada de “De uma prática inventiva ao objeto de estudo da tese: o tecer de um território investigativo”, apresento, desde o meu ingresso no curso de Letras, as pedras que reconfiguraram os caminhos que me levaram a pesquisar sobre a temática da formação de professores do stricto sensu e as tecnologias digitais, bem como discorro sobre o processo de tecitura e definição do meu território de pesquisa o qual se constitui, ele mesmo, num percurso da minha formação enquanto pesquisador.

No capítulo 2, apresento a revisão de literatura realizada nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada existentes no Brasil e em Portugal, a fim de melhor conhecer a produção científica realizada na área e/ou encontrar lacunas e territórios possíveis de serem explorados no contexto da Linguística Aplicada.

No capítulo 3, exponho o arcabouço teórico que sustenta a investigação, organizado em três partes, a saber: formação de professores da pós-graduação, o letramento do professor e o letramento do professor no local de trabalho, e o paradigma da educação OnLIFE.

No capítulo 4, discorro sobre o delineamento metodológico da investigação, a qual, a partir da apropriação método cartográfico de pesquisa-intervenção, analisa, pelo viés da linguagem, os letramentos desenvolvidos pelos professores durante as vivências de uma prática pedagógica inventiva.

No capítulo 5 analiso e discuto, a partir dos diálogos que suscitam das interações em diferentes plataformas de interação digital, no que concerne à Cinco Dimensões da Formação Docente que embasam o desenho curricular do curso de Especialização e Educação OnLIFE, os rastros deixados pelos participantes nesses diferentes espaços durante suas experiências ao longo da proposta formativa.

Por fim, no capítulo 6, apresento os resultados e teço algumas considerações “finais” no que tange ao escopo investigativo da presente pesquisa, indicando as principais contribuições para o avanço do conhecimento na área pesquisada.

Para dar sequência à pesquisa, e para subsidiar nossa proposição no que diz respeito ao ineditismo dessa investigação, no próximo capítulo apresentamos a

revisão de literatura acerca das produções científicas de teses existentes, no escopo da Linguística Aplicada como área investigativa no Brasil e em Portugal, no que tange às temáticas que guiam a nossa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA PÓS-GRADUAÇÃO E A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com o objetivo de conhecer a produção do conhecimento já existente na área da Linguística Aplicada (Doravante LA), relacionado ao objeto da pesquisa, a fim de compreender como a investigação proposta se diferencia e contribui para o avanço do conhecimento científico, bem como identificar novos parceiros teóricos, foi realizada a Revisão de Literatura. Assim, a revisão de literatura por nós delineada consiste em um levantamento bibliográfico acerca dos estudos existentes no campo da LA e que dizem respeito à formação continuada de professores de mestrado e doutorado e a apropriação das tecnologias digitais no âmbito do ensino superior. O resultado desse processo nos fornece subsídios que auxiliam nas justificativas que caracterizam o ineditismo da investigação por nós desenvolvida.

Assim, com os descritores definidos, a saber: Formação Continuada de Professores do *Stricto Sensu*; Letramento do Professor do *Stricto Sensu*; Letramento do Professor do *Stricto Sensu* no local de trabalho; Apropriação de Tecnologias Digitais; Cartografia e Prática Pedagógica Inventiva, iniciamos a nossa busca.

O critério inicial para o levantamento foi partir da seleção do Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD), pois essa, segundo sua funcionalidade, permite a busca e a consulta de Teses e Dissertações defendidas nos diferentes programas de pós-graduação do Brasil. Entretanto, ao iniciarmos os levantamentos e estudarmos a plataforma, percebemos que ela não disponibiliza informações atualizadas sobre as produções acadêmico-científicas, principalmente, as do ano atual e anterior ao que antecede essa busca (Dez/22). Dadas informações da própria plataforma, sua periodização de atualização é anual, geralmente realizada no primeiro semestre de cada ano. Deparamo-nos, então, com um cenário de que um dos principais repositórios digitais que concentra as produções científicas do país apresenta informações defasadas e, portanto, não contempla nossa necessidade e inquietude nesse momento.

Sendo assim, repensamos nossa busca e alinhamos os seguintes critérios e etapas:

- a) Detectar, a partir da última avaliação quadrienal da Capes (2017), todos os programas de pós-graduação em Linguística Aplicada do país, independentemente de suas notas;
- b) Analisar os repositórios digitais dos programas de pós-graduação detectados no item (a) e, a partir dessa análise, elencar a **produção científica de teses** encontradas em cada programa;
- c) Selecionar, como recorte temporal dos dados, a produção científica de cada um desses programas nos últimos sete anos que antecedem o início do presente levantamento bibliográfico (Dez/2022) a partir de palavras-chave específicas;
- d) verificar, através dos resumos das teses, as palavras-chave que as indexam. Nessa etapa, nos interessa encontrar pesquisas que possam vir a se relacionar com as seguintes palavras-chave: Formação Continuada de Professores do Stricto Sensu; Letramento do Professor do Stricto Sensu; Letramento do Professor do Stricto Sensu no local de trabalho; Apropriação de Tecnologias Digitais; Prática Pedagógica Inventiva.

De acordo com o Painel Dinâmico de Consulta – Resultado da Avaliação Quadrienal 2022 da CAPES, no Quadro 1, a seguir, elencamos os Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada existentes no Brasil, os quais foram analisados quanto à produção científica nos últimos sete anos, a contar de Dez/2015 a Dez/2022:

Quadro 1:Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	NÍVEL	NOTA
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) http://repositorio.unicamp.br/	Linguística Aplicada	Mestrado/ Doutorado	6
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) https://tede2.pucsp.br/	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Mestrado/ Doutorado	5
Universidade Estadual do Ceará (UECE) https://siduece.uece.br/	Linguística Aplicada	Mestrado/ Doutorado	5

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) http://www.repositorio.jesuita.org.br/	Linguística Aplicada	Mestrado/ Doutorado	6
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/1	Interdisciplinar Linguística Aplicada	Mestrado/ Doutorado	5
Universidade de Taubaté (UNITAU) https://www.unitau.br/pagina/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes	Linguística Aplicada	Mestrado	3
Universidade de Brasília (UnB) https://bce.unb.br/bibliotecas-digitais/repositorio/teses-e-dissertacoes/	Linguística Aplicada	Mestrado	4

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do Resultado da Avaliação Quadrienal da CAPES (2022 – período 2017/2020) a partir do Painel Dinâmico de Consulta.

A partir de cada Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada apontado no Quadro 1, foi realizado uma busca por teses que contemplem estudos semelhantes ao que aqui propomos. Dessa forma, a Figura abaixo elucida as palavras-chave utilizadas na varredura realizada dentro dos repositórios digitais dos Programas de Pós-Graduação em LA existentes no Brasil.

Figura 3: Palavras-chave utilizadas para o mapeamento bibliográfico das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Delineados os caminhos a serem percorridos para o levantamento da revisão de literatura existente na área, apresentamos, a seguir, os achados a partir da exploração dos repositórios das universidades onde se concentram os Programas de Pós-graduação analisados. Entretanto, antes de elucidarmos os registros encontrados, ressaltamos que, por uma concepção nossa de que dissertações de mestrado podem apresentar estudos, por vezes, pouco adensados do ponto de vista da pesquisa, uma vez que se trata de uma etapa de formação inicial do pesquisador, essas não foram contempladas nesse levantamento. Assim, o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) e o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), uma vez que desenvolvem pesquisas apenas a nível de mestrado, não foram contemplados na revisão.

Dadas as informações utilizadas para o levantamento da revisão de literatura existente na área, passamos agora a apresentação dos dados encontrados.

2.1 TESES DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL

Nessa seção será apresentada a varredura realizada acerca das produções científicas de teses dos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada, tais como o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) e o Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA/Unicamp)

Ao rastrear as produções acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Universidade de Campinas (Unicamp), foram encontradas 77 pesquisas de doutoramento entre os anos de Dez/2015 e Dez/2022 desenvolvidas pelas três linhas de pesquisa centrais do Programa: Linguagens e Tecnologias, Linguagens e Educação Linguística e Linguagens, Transculturalidade e Tradução. Dessas investigações, nenhuma delas apresenta os mesmos indexadores-chave por nós rastreados; entretanto, 7 pesquisas apresentaram palavras semelhantes, quase todas relacionadas à formação de professores: “Professores - Formação”, “Letramento - Estudo e ensino (Superior)”, “Professores - Formação – Brasil”, “Formação Continuada de Professores”, “Tecnologia Digital”, “Tecnologia Educacional”. No quadro a seguir é possível conhecer os objetivos de cada uma dessas investigações:

Quadro 2: Produção de teses do PPG-LA

Ano/Autor/ Orientador	Título / Objetivo / Palavras-chave
Jun/2016 Autor:	Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais

<p>Flávia Laraelle Sordi Silva Miranda Orientador: Ana Salek Fiad</p>	<p>Neste trabalho, foram investigadas práticas letradas em um curso de uma universidade pública brasileira a partir de uma disciplina didático-pedagógica denominada Estágio Supervisionado. Buscou-se compreender como se (en)formaram práticas de letramentos acadêmicos no contexto estudado e como tecnologias digitais puderam (res)significá-las e refratá-las.</p> <p>Palavras-chave: Letramento - Estudo e ensino (Superior) - Brasil; Tecnologia digital; Professores - Formação; Língua portuguesa - Formação de professores; Dialogismo; Sociolinguística.</p>
<p>Mai/2016 Autor: Marília Curado Valsechi Orientador: Ângela Kleiman</p>	<p>Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários</p> <p>Esta pesquisa investigou o estágio supervisionado do curso de Letras noturno de uma universidade pública paulista com o objetivo de analisar os modos de inserção de estagiários nas práticas acadêmicas e profissionais dessa situação específica de estágio. O estudo foi motivado pela minha experiência profissional como professora formadora, responsável pelas disciplinas de estágio em língua materna das turmas do período noturno da instituição de ensino superior pública na qual atuei em caráter temporário</p> <p>Palavras-chave: Programas de estágios; Professores - Formação; Língua portuguesa - Estudo e ensino; Letramento - Estudo e ensino (Superior); Análise do discurso; Estudantes Universitários; Universidades e faculdades públicas - Brasil.</p>
<p>Fev/2017 Autor: Carolina Assis Dias Vianna Orientador: Ângela Kleiman</p>	<p>Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho</p> <p>O presente trabalho de pesquisa tem como principal objetivo descrever uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial, e visa identificar quais características dessa atividade podem dar subsídios para se (re)pensarem questões sobre a formação continuada de professores.</p> <p>Palavras-chave: Sistemas de ensino - Brasil; Editores e edição - Brasil; Publicações educacionais; Professores - Formação -</p>

	Brasil; Professores - Educação (Educação permanente) - Brasil; Letramento - Estudo e Ensino (Educação permanente) - Brasil.
<p>Ago/2018 Autor: Denise Akemi Hibarino Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha</p>	<p>Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP</p> <p>Este trabalho tem como objetivo geral analisar e discutir como a agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013a; PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2013, 2015; MARTIN & MORGAN, 2015; BIESTA, PRIESTLEY & ROBINSON, 2017) é construída e vivenciada nas aulas de língua inglesa (LI) do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).</p> <p>Palavras-chave: Programa de Formação Interdisciplinar Superior; Linguística aplicada; Professores - Formação - Brasil; Língua inglesa.</p>
<p>Ago/2018 Autor: Karina Aparecida Vicentin Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha</p>	<p>Carta para um amor que vai embora ou que vai fazer história?: narrativas de uma professora-formadora -do ensino e aprendizagem de línguas, das tecnologias educacionais e das instâncias de apropriação</p> <p>O presente trabalho tem por objetivo, através do recorte de um curso de Extensão (IEL – 212 – Tecnologias Digitais Móveis e Ensino de Línguas Estrangeiras), ministrado por mim, narrar o meu percurso como professora-formadora de professores de línguas, mais especificamente a Língua Inglesa, e avaliar a relação dos professores participantes do curso com as tecnologias, observando possíveis instâncias de apropriação. Para atingir esse objetivo, a melhor forma foi avaliar a proposta inicial do curso e, depois, a realização do mesmo.</p> <p>Palavras-chave: Professores - Formação; Tecnologia educacional; Língua inglesa - Estudo e ensino; Narrativas pessoais.</p>
<p>Abr/2019 Autor: Gláucia de Jesus Costa Orientador:</p>	<p>Os multi/novos letramentos subjacentes à colaboração em rede e à formação continuada de professores da educação básica no Portal do professor do MEC</p>

Petrilson Alan Pinheiro da Silva	<p>O objetivo deste estudo é descrever e analisar, com base na perspectiva dos novos/multiletramentos, o potencial do Portal do Professor do MEC como espaço de enriquecimento da prática pedagógica do professor e de apoio aos processos de formação continuada por meio da colaboração em rede</p> <p>Palavras-chave: Multiletramentos; Letramento; Aprendizado colaborativo; Tecnologia educacional; Professores – formação.</p>
<p>Dez/2020 Autor: Cláudia Gomes Silva Guimarães Orientador: Petrilson Alan Pinheiro da Silva</p>	<p>MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AGÊNCIA E A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM PELO DESIGN</p> <p>O objetivo da investigação é verificar a contribuição dos multiletramentos para a formação continuada de professores da educação básica e, para tanto, analisar a agência como elemento constituinte aos processos e dimensões transformadoras do conhecimento na perspectiva da Aprendizagem pelo Design.</p> <p>Palavras-chave: Multiletramentos; Formação Continuada de Professores; Agência; Aprendizagem pelo Design.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do repositório digital da universidade.

Nas pesquisas de doutoramento detalhadas acima, embora nenhuma delas apresente exatamente as palavras-chave indexadas para nossa busca, algumas investigações nos chamaram a atenção, sendo parte significativa delas relacionadas à formação de professores, campo também de nosso interesse investigativo. Quatro palavras-chave, indexadas de maneiras diferentes, tratam da formação do professor: Professores – Formação (palavra-chave identificada na investigação de Valsechi (2016), Miranda (2016), Vicentin (2018) e Costa (2019)); Professores – Formação – Brasil (palavra-chave presente na tese de Vianna (2017) e Hibarino (2018)) e Formação Continuada de Professores (palavra-chave identificada na tese de Guimarães (2020)). Outras palavras-chave que também nos despertaram a atenção foram às relacionadas à tecnologia (Tecnologia Digital, presente na tese de Miranda (2016); Tecnologia Educacional (identificada na investigação de Vicentin (2018) e Costa (2019)) e letramento (Letramento – Estudo e ensino (superior), presente na tese de Valsechi (2016) e Miranda (2016)). Embora os termos encontrados se aproximem

aos nossos, as pesquisas realizadas por esses investigadores seguiram percursos diferentes ao que buscamos propor em nossa investigação, como é possível verificar no quadro a seguir.

Quadro 3: Descrições das teses encontradas no PPG-LA

Tese de:	Descrição
Miranda (2016)	Embora o contexto da investigação trate de compreender como as tecnologias contribuem para a ressignificação das práticas de letramentos acadêmicos, o foco e objetivo da pesquisa se dá no contexto de um curso a partir da disciplina de Estágio Supervisionado, sendo seu público-alvo futuros professores de língua portuguesa.
Valsechi (2016)	Investiga a disciplina de estágio supervisionado. Sua análise, em contrapartida, não tinha relação com as tecnologias e se preocupou em analisar os modos de inserção de futuros/as professores/as nas práticas acadêmicas e profissionais.
Vicentin (2018)	Avalia a relação de professores de língua inglesa em formação, participantes de um curso de extensão, com as tecnologias, e busca observar instâncias de apropriação por parte deles frente às tecnologias.
Costa (2019)	Investiga o Portal do Professor do MEC como um espaço de enriquecimento da prática pedagógica do professor a partir da perspectiva dos multiletramentos. Embora as investigações de Vicentin (2018) e Costa (2019) discorram sobre Formação de professores e tecnologias educacionais, os percursos propositivos das teses não se aproximam à nossa investigação, principalmente no que diz respeito ao público formativo alvo.
Vianna (2017)	Analisa sua própria experiência como assessora pedagógica de uma grande editora do país e busca, em sua pesquisa, identificar quais características dessa atividade pode contribuir para se (re)pensar na formação continuada de professores
Hibarino (2018)	Discute a agência docente e como ela é construída e vivenciada por professores de língua inglesa em suas aulas.
Guimarães (2020)	Discorre sobre a formação continuada de professores da educação básica pelo viés dos multiletramentos, recorte que se difere do nosso.

	Embora nossas propostas investigativas se distanciem em relação aos sujeitos e outras definições, a pesquisa de Guimarães (2020) é relevante uma vez que também busca compreender de que maneira as tecnologias digitais influenciam no modo de vida contemporâneo de professores em formação.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber no levantamento realizado no PPG-LA, as teses produzidas pelo Programa contribuem para a área da formação de professores. Contudo, no rastreamento realizado, nenhuma delas discorre sobre a formação continuada de professores de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), o que nos dá margem para pensar sobre a escassa (ou até mesmo inexistente) produção de pesquisas na área da LA sobre esse contexto. Na próxima seção, dando continuidade ao levantamento bibliográfico, apresentaremos as informações rastreadas através do banco de teses do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP)

Em busca avançada no site da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foram encontradas 108 teses vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) entre os anos de Dez/2015 e Dez/2022, dentro das quatro linhas de pesquisa desenvolvidas pela Programa: Linguagem e Educação, Linguagem e Patologias da Linguagem, Linguagem e Trabalho e Linguagem e tecnologia. No levantamento realizado, nenhuma tese apresentou as palavras-chave por nós delimitadas. Algumas das pesquisas analisadas apresentaram palavras-chave que se aproximam às temáticas que norteiam a nossa investigação: “Professores - Formação profissional”, “Formação de Professores”, “Prática de Ensino”, “Ensino Superior”, “Tecnologias Digitais”; entretanto. A seguir, apresentamos algumas dessas teses desenvolvidas pelo Programa:

Quadro 4: Produção de teses do LAEL

Ano/Autor/Orientador	Título / Objetivo / Palavras-chave
<p>Mar/2016 Autor: Kátia Diolina Gomes Orientador: Leila Bárbara</p>	<p>Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo</p> <p>O objetivo desta tese é identificar como professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Mais especificamente, visa a discutir o papel do coletivo nesse processo, por meio da análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores.</p> <p>Palavras-chave: Professores -- Formação profissional; Prática de ensino; Trabalho coletivo.</p>
<p>Fev/2017 Autor: Marilisa Shimazumi Orientador: Maria Antonieta Alba Celani</p>	<p>O papel do mentor e da mentoria em um programa de formação de professores de inglês em um instituto de idiomas</p> <p>Esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar a natureza dos fenômenos: o ser mentor e o experienciar a mentoria de professores de inglês em formação contínua.</p> <p>Palavras-chave: Mentoria; Mentor; Formação de professores.</p>
<p>Dez/2017 Autor: Maria Stela Marques Orientador: Maria Antonieta Alba Celani</p>	<p>A formação pré-serviço do professor de Língua Francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades</p> <p>Este trabalho tem como objetivo discutir a necessidade de o futuro professor aprender e praticar essa Abordagem ao longo de sua formação, desenvolvendo sua autonomia e sua consciência crítico-reflexiva para atuar nesses contextos uma vez que, a cada dia, se vê diminuir os espaços de atuação do professor de Francês na escola regular.</p> <p>Palavras-chave: Língua francesa; Professores de francês; Formação profissional; Autonomia.</p>
<p>Dez/2017 Autor: Marcus de Souza Araújo</p>	<p>Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês</p>

<p>Orientador: Zuleica Antônia de Camargo</p>	<p>Esta pesquisa de doutorado teve por objetivo investigar a percepção de quatro alunos-professores de inglês sobre a aprendizagem e a prática pedagógica com o uso das tecnologias, observando-se suas percepções acerca da inclusão das tecnologias no ensino-aprendizagem de inglês bem como o fomento do letramento digital desses alunos-professores a partir de uma disciplina curricular acadêmica do curso de Letras-Inglês.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologias digitais da informação e comunicação; Tecnologia educacional; Professores de inglês; Formação profissional; Prática de ensino.</p>
<p>Dez/2018 Autor: Maria Aparecida Gazotti Vallim Orientador: Maria Antonieta Alba Celani</p>	<p>Vivências de professores formadores para a Educação Profissional e formação crítico-reflexiva em EaD: um estudo de caso</p> <p>Esta pesquisa teve por objetivo examinar as contribuições das vivências de três professores nos papéis de professores formadores em EaD e tutores virtuais de um curso semipresencial de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional (EP) de Nível Médio (FPDEP-EaD) para suas respectivas formações: a) como tutores virtuais e professores formadores em EaD e b) como formadores de professores crítico-reflexivos para a EP em EaD.</p> <p>Palavras-chave: Educação profissional; Professores - Formação profissional; Educação a distância; Educação permanente.</p>
<p>Mar/2019 Autor: Suzanny Pinto Silva Orientador: Maximina Maria Freire</p>	<p>Saberes em movimento: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior</p> <p>A pesquisa, desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, objetiva descrever e interpretar o fenômeno em foco, a fim de compreender sua essência, com base na pergunta: qual a natureza da construção de saberes de professores de Língua Portuguesa e Linguística de um Curso de Licenciatura em Letras?</p>

	Palavras-chave: Epistemologia da complexidade; Saberes docentes; Prática de ensino ; Professores - Formação profissional ; Ensino superior .
Ago/2019 Autor: Nilton Mendes Orientador: Fernanda Coelho Liberali	Formação tecnológica de formadores no mestrado profissional: mídias e multimodalidade Esta pesquisa teve como objetivo investigar criticamente o uso de diferentes mídias e do trabalho multimodal em um contexto de formação de formadores em um programa de mestrado profissional de uma universidade privada localizada na cidade de São Paulo. Palavras-chave: Formação tecnológica de formadores ; Mestrado profissional; Tecnologia .

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do repositório digital da universidade.

Como podemos observar, a partir das palavras-chave das teses relacionadas acima, nenhuma das pesquisas se aproxima à proposta que pretendemos desenvolver nesta investigação. A temática transversal que mais aparece é a da formação de professores, apontada a partir de outros indexadores, tais como “Professores - Formação profissional”, “Formação Profissional”, “Formação de Professores” e “Formação Tecnológica de Professores”. O indexador “Prática de Ensino” aparece aliado a esses indexadores em três desses trabalhos e o indexador “Ensino Superior” em um deles.

Embora exista uma aproximação acerca da temática “formação de professores”, os trabalhos encontrados estão relacionados à formação profissional de professores que atuam na educação básica ou à formação de professores de línguas (Inglês e Francês), bem como a relação das práticas de ensino que envolvem esses profissionais. Os indexadores “tecnologia” e “tecnologias digitais da comunicação e informação” também aparecem relacionados à formação do professor.

Ainda que a proposta da nossa investigação transversa acerca da temática da formação de professores e, mais especificamente, da formação continuada de professores, e nosso foco investigativo também tenha relação com práticas pedagógicas e tecnologias digitais, nosso interesse está diretamente relacionado à **apropriação** das tecnologias digitais e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas **inventivas** por **professores do stricto sensu**, que atuam tanto nos programas de

pós-graduação quanto nos cursos de graduação. Nessa perspectiva, relacionado à análise sobre as produções científicas de teses do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) dos últimos sete anos, nossa investigação encontra lacunas a serem exploradas dentro da área da LA.

Dando continuidade ao nosso levantamento bibliográfico, na próxima seção discorreremos sobre as produções científicas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE)

Ao explorar o banco de teses da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foram encontradas 78 teses vinculadas às linhas de pesquisa “Linguagem, tecnologia e ensino”, “Multilinguagem, cognição e interação” e “Estudos críticos da linguagem” do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) entre os anos de Dez/2015 e Dez/2022. Na busca realizada, 3 teses apresentam a palavra-chave “cartografia” (Cruz, 2016; Lopes, 2020; Sousa, 2021), que faz parte de nossa varredura, e outras 2 produções contemplam “Formação de professores” (Magalhães, 2019) e “Formação docente continuada” (Pinheiro, 2020), palavras-chave que se aproximam às por nós rastreadas. A seguir, é possível conhecer os objetivos das teses encontradas:

Quadro 5: Produção de teses do PosLA

Ano/Autor/ Orientador	Título / Objetivo / Palavras-chave
Set/2016 Autor: Carlos Eduardo Ferreira da Cruz Orientador: Claudiana Nogueira de Alencar	Travessias cartográficas das práticas de letramentos não escolares da juventude da periferia de fortaleza: uma vivência no programa viva a palavra! Objetivo de cartografar algumas práticas de letramentos das/os jovens do Grande Lagamar, especificamente da juventude da comunidade Cidade de Deus, visando, em linhas gerais, identificar agentes e agências de letramentos, bem como investigar no discurso da juventude menções aos problemas enfrentados por ela e por sua comunidade, a

	<p>saber: violência e reintegração de posse do terreno onde moram.</p> <p>Palavras-chave: Práticas de letramento. Letramentos não escolares. Cartografia. Juventude.</p>
<p>Dez/2019 Autor: Elisandra Maria Magalhães Orientador: Rozania Maria Alves de Moraes Coorientador: João Batista Costa Gonçalves</p>	<p>Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial.</p> <p>Esta pesquisa teve como objetivo principal realizar uma análise dialógica da atividade linguageira de dois professores formadores de línguas inglesa e espanhola da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – antes e após uma intervenção clínica e ergonômica da atividade – para uma reflexão sobre as implicações discursivas e didático-pedagógicas dessa intervenção na atividade linguageira desses professores formadores e, eventualmente, na formação inicial de futuros professores de língua estrangeira (LE).</p> <p>Palavras-chave: Formação de professores. Autoconfrontação. Análise Dialógica do Discurso.</p>
<p>Set/2020 Autor: Michelle Soares Pinheiro Orientador: Antônia Dilamar Araújo</p>	<p>Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública</p> <p>A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira, considerando-se os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade, após participarem de uma experiência de formação continuada.</p> <p>Palavras-chave: Letramento multimodal crítico. Multimodalidade. Formação docente continuada.</p>
<p>Dez/2020 Autor: Vanusa Benício Lopes Orientador:</p>	<p>Práticas de mediação de leituras na periferia de fortaleza: cartografias do programa viva a palavra e de bibliotecas comunitárias de iniciativa popular</p> <p>Esta tese de doutorado buscou cartografar as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão</p>

<p>Claudiana Nogueira de Alencar</p>	<p>Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza, para perceber de que maneira essas práticas contribuem para a formação leitora crítica dos jovens que residem em bairros periféricos, como fortalecem o letramento literário e como esses letramentos se constituem letramentos de reexistência.</p> <p>Palavras-chave: Mediação de leitura. Círculos de leitura. Letramento literário. Cartografia. Bibliotecas Comunitárias</p>
<p>Dez/2021 Autor: Antonio Oziêlton de Brito Sousa Orientador: Claudiana Nogueira de Alencar</p>	<p>CARTOGRAFIA DE LETRAMENTOS DE INSURGÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA PERIFERIA: “ATRAVESSANDO A RUA” COM O PROGRAMA DE EXTENSÃO VIVA A PALAVRA</p> <p>A investigação de Sousa (2021) buscou cartografar as práticas de letramento de sujeitos coletivos que produzem linguagens como “armas” ao organizarem-se como movimentos sociais nas periferias de Fortaleza/CE e também construir experiências coletivas a partir de contextos conhecidos como “territórios de luta”, como a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha, que se estabelece como um dos interlocutores de um Programa existente nas periferias.</p> <p>Palavras-chave: Letramentos de Insurgência. Cartografia. Movimentos sociais. Pragmática Cultural. Decolonialidade. Programa Viva a Palavra.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do repositório digital da universidade.

A tese de Carlos Eduardo Ferreira da Cruz (2016), Vanusa Benício Lopes (2020) e Antonio Oziêlton de Brito Sousa (2021), ambas sob orientação da professora Dra. Claudiana Nogueira Alencar, nos chamaram a atenção devido à palavra cartografia, que parece indexada como uma das palavras-chave das investigações realizadas. A pesquisa por nós aqui proposta também se apropria do método cartográfico de pesquisa-intervenção a partir da perspectiva de Kastrup (2009), Barros e Kastrup (2009), Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014), também utilizada como aporte teórico-metodológico pelos pesquisadores em suas investigações. Dessa forma, a partir desses construtos científicos podemos verificar que a cartografia já aparece como método dentro da área da Linguística Aplicada. Entretanto, nossa proposta investigativa se distancia do que foi analisado

por Cruz (2016), Lopes (2020) e Sousa (2021) no que diz respeito ao território habitado pelos cartógrafos.

Em sua tese, Cruz (2016) cartografa práticas de letramento de jovens do Grande Lagamar a partir de seus discursos. Os rastros cartografados são de textos de memórias, fanzines, entrevistas e depoimentos. Lopes (2020), em sua pesquisa de doutoramento, cartografou práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza, a fim de identificar de que maneira as práticas contribuem para a formação leitora dos jovens que convivem nesses espaços. Já a investigação de Sousa (2021), também realizada no município de Fortaleza/CE, se propôs a cartografar práticas de letramento de sujeitos coletivos que produzem linguagens como “armas” ao organizarem-se como movimentos sociais nas periferias.

Embora também nos apropriemos do método cartográfico de pesquisa-intervenção, nosso território investigativo é distinto ao explorado por Cruz (2019), Lopes (2020) e Sousa (2021) em suas investigações. Para o desenvolvimento dessa tessitura, enquanto cartógrafos, exploramos os rastros deixados por professores do *stricto sensu*, participantes de um curso de Especialização, no que se refere ao desenvolvimento de suas experiências ao longo das propostas pedagógicas que constituem o desenho curricular do curso²¹.

Além da palavra-chave cartografia, também foram encontradas as palavras-chave “Formação de professores” e “Formação Docente continuada”. Essas, não referenciam exatamente as palavras-chave que indexamos para esse levantamento bibliográfico; entretanto, assim como apontado na varredura realizada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, achamos interessante mencioná-los devido à proximidade das áreas de interesse. Dessa forma, como apontado no levantamento realizado acerca das produções científicas do LAEL, nosso interesse de pesquisa está diretamente relacionado **à formação de professores da pós-graduação *stricto sensu*.**

A seguir, passamos a apresentar as investigações realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA/UNISINOS)

²¹ Na seção denominada de “O território da Especialização em Educação OnLIFE no *Stricto Sensu*” descrevemos, com mais clareza, sobre o desenho curricular do curso e o território explorado.

Ao explorar o banco de teses da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS, foram encontradas 39 teses vinculadas às linhas de pesquisa “Linguagem e práticas escolares”, “Texto, Léxico e Tecnologia” e “Interação e Práticas Discursivas” do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) entre os anos de Dez/2015 e Dez/2022. No levantamento realizado, nenhuma pesquisa apresentou as palavras-chave por nós delimitadas. Quatro pesquisas apresentaram palavras-chave que se aproximam às temáticas por nós propostas, sendo elas: “Letramentos do professor”, “Formação continuada”, “Formação de Professores”, “Tecnologias Digitais” e “Formação Continuada de Professores”, como podemos verificar a seguir:

Quadro 6: Produção de teses do PPGLA

Ano/Autor/ Orientador	Título / Objetivo / Palavras-chave
<p>Mar/2019 Autor: Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo Orientador: Dorotea Frank Kersch</p>	<p>Os letramentos do professor: Articulações que se constroem entre a Formação e a Ação Docente</p> <p>O trabalho discute perspectivas de formação de professores, a partir da experiência com o subprojeto PIBID/Letras-Língua Portuguesa, visando a compreender a constituição dos letramentos para e no local de trabalho, considerando novas construções possibilitadas pela perspectiva do formar letrando. A discussão é guiada pela questão: como os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, se articulam nos contextos da universidade e da escola? Assim, definiu-se como objetivo geral analisar os processos pelos quais se articulam os usos e os significados dos letramentos dos professores supervisores, bolsistas do PIBID, nos contextos da universidade e da escola, com base na compreensão de letramento como prática social.</p> <p>Palavras-chave: Letramentos do Professor; Formação continuada; PIBID/Letras.</p>
<p>Mar/2020 Autor: Ilza Léia Ramos Arouche; Orientador:</p>	<p>Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira</p> <p>Este estudo tem o objetivo geral de analisar as práticas de letramentos críticos mediadas pelas TICs, procurando identificar se elas favorecem a educação crítica e cidadã no ensino de inglês</p>

Dorotea Frank Kersch	<p>em um contexto de uma instituição de ensino superior pública no estado do Maranhão.</p> <p>Palavras-chave: Letramentos críticos; Multiletramentos; Formação de professores; Língua inglesa.</p>
<p>Ago/2020 Autor: Marlon Machado Oliveira Rio Orientador: Christine Siqueira Nicolaides.</p>	<p>Collaborative oral development and digital technologies in the state school context: an action research project within the sociocultural framework</p> <p>Nesta tese almejou-se estabelecer um projeto atinente ao desenvolvimento oral em língua inglesa (denominado My city – My World), o qual envolveu colaborativamente (LANTOLF, THORNE, 2007) o uso de tecnologias e recursos digitais em ação conjunta com o(a) docente em sala de aula. Este foi realizado dentro do contexto de uma escola pública em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Por meio de princípios fundamentados pela pesquisa-ação colaborativa (BURNS, 2015), buscou-se detalhar e agir sobre o desenvolvimento da oralidade da dos estudantes, uma vez que as atividades foram desenvolvidas conjuntamente com a participante docente e compreendidas ante os axiomas epistemológicos da base de aprendizagem sociocultural e colaborativa de línguas adicionais (VYGOTSKY, 2001).</p> <p>Palavras-chave: Teoria sociocultural; Tecnologias digitais; Pesquisa-ação; Aprendizagem colaborativa;</p>
<p>Fev/2022 Autor: Simone Weide Luiz Orientador: Cátia de Azevedo Fronza</p>	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: um processo de coconstrução entre universidade de escola</p> <p>A presente investigação busca, como objetivo geral, conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano de uma rede pública municipal, por meio de uma ação formativa Coconstruída entre universidade e escola.</p> <p>Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação Continuada de Professores. 1º Ano do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do repositório digital da universidade.

Em sua pesquisa de doutoramento, Temóteo (2019) discute sobre a formação continuada de professores e o letramento do professor no local de trabalho, áreas que convergem com nosso interesse investigativo. Na investigação, a pesquisadora buscou analisar, a partir da compreensão de letramento como prática social, os processos pelos quais se articulam os usos e os significados dos letramentos de supervisores (professores bolsistas) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculados ao subprojeto Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte do município de Patu, tanto no contexto da universidade quanto no da escola. Embora a pesquisa tenha aproximação com o que proporemos, nosso estudo se diferencia da investigação de Temóteo (2019) por tratar de um público diferente (Temóteo trabalha com professores supervisores do PIBID e, nós, com professores da pós-graduação) e, também, por não apenas analisar a prática pedagógica do professor, mas sim, uma prática pedagógica inventiva pensada e elaborada por ele em um curso de Especialização do qual se desenvolve como aluno.

A investigação de Arouche (2020) traz como palavra-chave a formação de professores; porém, seu processo investigativo se debruça sobre a formação inicial de professores de língua inglesa, o que distancia a sua investigação da que visamos propor. Por sua vez, Rio (2020) também investigou sobre língua inglesa; contudo, sua análise deu ênfase ao desenvolvimento oral dos estudantes a partir de um projeto que envolveu colaborativamente o uso de tecnologias e recursos digitais em ação conjunta com o professor em sala de aula por meio da pesquisa-ação colaborativa.

A pesquisa de Luiz (2022) destaca-se pela temática norteadora que tange à formação continuada de professores no que concerne às percepções e concepções docentes quanto à apropriação da leitura e escrita por estudantes do 1º ano do ensino fundamental. Logo, embora também nos interessemos pelo tema da formação continuada de professores, o recorte dado às pesquisas se distancia, uma vez que Luiz (2022) investiga acerca da formação continuada dos professores da Educação Básica e, nós, da formação continuada de professores do Ensino Superior.

Como podemos observar, o estudo de Temóteo (2019), Arouche (2020), Rio (2020) e Luiz (2022), embora apresentem palavras-chave transversais às temáticas de nosso interesse, e sejam pertencentes ao mesmo programa de pós-graduação de onde se institui nossa pesquisa, não possuem proximidade direta com o nosso território de pesquisa. Logo, também é possível observarmos algumas lacunas investigativas que podem ser exploradas pelos Programas de Pós-graduação em

Linguística Aplicada, principalmente no que diz respeito à formação de professores da pós-graduação *stricto sensu*. A seguir, discorreremos sobre as produções científicas desenvolvidas pelo Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ.

Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ)

No levantamento bibliográfico realizado no banco de teses do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram encontradas 48 teses vinculadas às linhas de pesquisa “Discurso e Letramentos”, “Discurso e Práticas Sociais” e “Discurso e Transculturalidade” entre os anos de Dez/2015 e Dez/22. Dessas investigações, três delas apresentam semelhanças quanto às palavras-chave por nós rastreadas: uma delas exibe a palavra-chave “cartografia”, outra “apropriação tecnológica”, e a terceira “formação de professor” e “práticas pedagógicas”, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 7: Produção de teses do PIPGLA

Ano/Autor/ Orientador	Título / Objetivo / Palavras-chave
<p>Mar/2016 Autor: Solimar Patriota Silva Orientador: Kátia Cristina do Amaral Tavares</p>	<p>Apropriação tecnológica do Facebook na criação de um AVA para a formação continuada de professores.</p> <p>Esta pesquisa busca compreender o processo de apropriação tecnológica da rede social Facebook utilizada para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em um curso realizado totalmente on-line para a formação continuada de professores. O curso, voltado para professores mediadores de leitura, teve como motivação para seu desenho o obstáculo à formação continuada de professores, conforme apontados por Mill (2010), e como princípio norteador o reconhecimento e valorização do saber docente (TARDIF, 2010; CANDAU, 2011).</p>

	<p>Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ambiente virtual de aprendizagem. Redes sociais. Facebook. Apropriação tecnológica.</p>
<p>Set/2020 Autor: Cláudia Maria de Lima Graça Orientador: Branca Falabella Fabrício</p>	<p>Circulação de discursos e produção de existências: cartografia performativa em uma ocupação urbana para moradia</p> <p>Esta tese é a construção de um estudo gerado pelas afetações e escrevivências experimentadas por mim ao conhecer as ruínas dos prédios abandonados pelo IBGE, ao conviver com os seus moradores e as suas histórias de vida durante quatro anos, período em que tive contato com histórias de vida e experiências que circularam em diferentes contextos como conversas entre moradores, textos jornalísticos e discursos políticos, entre outros. Considerando as inúmeras contextualizações de narrativas sobre a chamada ocupação do IBGE-Mangueira, realizadas não apenas por mim em meu diário cartográfico, mas também por moradores do morro da Mangueira, pela mídia e por instituições governamentais, o objetivo deste estudo é cartografar a circulação desses textos, atentando para o emprego de múltiplos recursos semióticos e as ideologias que indiciam.</p> <p>Palavras-chave: cartografia; ocupação urbana; performatividade; circulação de discursos; escalabilidade.</p>
<p>Dez/2021 Autor: Lilia Aparecida Costa Gonçalves Orientador: Kátia Cristina do Amaral Tavares</p>	<p>Circulação de discursos e produção de existências: cartografia performativa em uma ocupação urbana para moradia</p> <p>A pesquisa de Gonçalves (2021) é contextualizada através de um estudo de caso de natureza etnográfica e tem como objetivo investigar como a participação em um curso de formação continuada pode contribuir para a formação pedagógica sobre tecnologias móveis e para o planejamento de atividades de aprendizagem móvel para o ensino de línguas.</p> <p>Palavras-chave: Tecnologias Móveis. Formação de Professor. Ensino de Línguas. Aprendizagem Móvel. Práticas Pedagógicas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do repositório digital da universidade.

Em sua investigação, Silva (2016) trata da apropriação tecnológica por professores em um curso de formação continuada realizada na plataforma digital Facebook. O corpus da pesquisa se desenvolveu com professores da Educação Básica que trabalham com mediação de leitura e buscou identificar como os participantes avaliaram a experiência de curso realizado no Facebook, bem como o processo de apropriação da rede social para a construção de um AVA. Embora nossa pesquisa também vise tratar da apropriação de tecnologias digitais por parte dos professores, nosso público-alvo, como já mencionado anteriormente, são os professores do *stricto sensu* participantes de um curso de especialização. Além disso, no território que nos propomos explorar para nossa investigação, a concepção de apropriação tecnológica não se dará com base no uso de uma plataforma digital, mas sim, a partir da análise dos participantes quando em interação em diferentes plataformas exploradas ao longo do percurso formativo do curso de que participa.

Graça (2020), em sua investigação, utiliza do método da cartografia, que por nós também será explorado. Entretanto, os estudos se distanciam quanto ao território explorado: enquanto visamos explorar o território da formação continuada de professores do *stricto sensu*, Graça (2020) cartografou conversas entre moradores, textos jornalísticos e discursos políticos que circulam entre os moradores do morro da Mangueira a partir da semiótica. A pesquisa de Graça (2020) também se distânciada das pesquisas de cunho cartográfico realizadas pelo PosLa, da UECE, apresentadas anteriormente.

Já a investigação de Gonçalves (2021) nos despertou a atenção devido à proximidade das palavras-chave “formação de professor” e “práticas pedagógicas” àquelas por nós também delimitadas. Além disso, outro ponto de convergência é de que a análise se deu a partir do contexto da participação de professores em um curso de formação continuada, também elaborado e implementado com o intuito de potencializar novas práticas pedagógicas. Entretanto, o curso aconteceu apenas para professores de língua portuguesa que estivessem cursando o Mestrado Profissional ProfLetras, acentuando a proposta com foco para o ensino de línguas, o que diverge do público-alvo de nosso interesse investigativo

Dessa forma, embora algumas semelhanças encontradas nas investigações realizadas no PIPGLA, nenhuma delas se assemelha à proposta de investigação que nos propomos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, após analisarmos as teses oriundas dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil, e

com o intuito de explorar também a produção científica de Portugal, uma vez que o projeto em que nossa pesquisa se insere contempla o edital “O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal, financiada pelo Edital FAPERGS/CAPES 06/2018 - PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO RS”, em interface com a Universidade Aberta de Portugal, a próxima seção busca verificar a existência de produções acadêmicas (teses) específicas na área da Linguística Aplicada desenvolvidas em universidades portuguesas.

2.2 TESES DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA EM PORTUGAL

Com o intuito de ampliar o alcance investigativo de nossa pesquisa e justificar a importância de nosso estudo também a âmbito internacional, especialmente no contexto da lusofonia, realizamos o mesmo levantamento em relação às universidades portuguesas, visto que, como mencionado anteriormente, nossa investigação se insere dentro do escopo de um Programa de Internacionalização da Pós-graduação que envolve uma universidade do Brasil e outra de Portugal²².

Dessa forma, para seguir a coerência investigativa delineada, buscamos manter os critérios semelhantes aos utilizados na varredura realizada acerca dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada existentes no Brasil. Assim, nos valem dos seguintes parâmetros:

- a) Detectar a existência de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada em Portugal;
- b) Analisar os repositórios digitais dos programas de pós-graduação detectados no item (a) e, a partir dessa análise, elencar a **produção científica de teses** encontradas em cada programa;

²² Aqui, cabe mencionarmos que essa varredura também possibilitará conhecermos sobre essas universidades, uma vez que pouco sabemos sobre os programas de pós-graduação existentes em Portugal e, tampouco, sobre programas específicos de Linguística Aplicada existentes no país.

- c) Selecionar, como recorte temporal dos dados, a produção científica de cada um desses programas nos últimos sete anos que antecedem o início do presente levantamento bibliográfico (Dez/2022) a partir de palavras-chave específicas;
- d) verificar, através dos resumos das teses, as palavras-chave que as indexam. Nessa etapa, nos interessa encontrar pesquisas que possam vir a se relacionar com as seguintes palavras-chave: Formação Continuada de Professores do Stricto Sensu; Letramento do Professor do Stricto Sensu; Letramento do Professor do Stricto Sensu no local de trabalho; Apropriação de Tecnologias Digitais; Prática Pedagógica Inventiva.

Ao darmos início ao levantamento proposto, nos deparamos com o primeiro entrave: não detectamos, através das plataformas digitais abertas de busca, programas de pós-graduação em Portugal que estejam diretamente relacionados à área da Linguística Aplicada. Dessa maneira, nossa primeira tratativa, a fim de buscar subsídios que nos auxiliasse nessa varredura, foi a de recorrer a possíveis associações de LA vinculadas à AILA²³ (Associação Internacional de Linguística Aplicada), com o intuito de encontrar órgãos relacionados ao respectivo campo de interesse e que pudessem nos auxiliar a detectar a existência de respectivos programas. Entretanto, não encontramos associações portuguesas vinculadas à federação internacional de Linguística Aplicada (podemos conferir os respectivos países e associações no quadro representativo exposto no Apêndice A), o que nos leva a uma inicial proposição de que não há programas específicos de LA no país.

Para além desse primeiro levantamento, e na perspectiva de continuar a busca por programas de LA que nos levassem a conhecer sobre as produções acadêmicas de Portugal relacionadas ao campo de nosso interesse investigativo, optamos por explorar os sites e repositórios digitais das 37 universidades portuguesas, a fim de encontrarmos produções científicas (teses) diretamente relacionadas à respectiva área do conhecimento. Dessa forma, para essa busca, elencamos outros critérios norteadores:

²³ A AILA é uma federação internacional de associações nacionais e regionais de Linguística Aplicada que possui mais de 8 mil membros no mundo, constituída de profissionais ativos no campo da LA (professores-pesquisadores, formuladores de políticas, entre outros).

- a) A partir do site e repositórios universitários, verificar a existência de programas doutorais que possam ter relação direta com a área da Linguística Aplicada e/ou a área da Linguagem, fazendo uma varredura em nomes que levem em consideração termos específicos, como letras, língua(s), linguística, linguagem, entre outros (é possível verificar o detalhamento do levantamento realizado através do Apêndice B);
- b) Analisar os repositórios digitais dos programas doutorais encontrados no item “a” que apresentem alguma relação com a Linguística Aplicada (ou que mencionem algo referente a esse campo científico) e, a datar deles, buscar por produções científicas que tenham como indexadores as mesmas palavras-chave, ou semelhantes, de nossa seleção, sendo elas, como já mencionado anteriormente: a formação continuada de professores do stricto sensu; o letramento do professor do stricto sensu; o letramento do professor do stricto sensu no local de trabalho; a apropriação de tecnologias digitais e; a prática pedagógica inventiva.

No levantamento realizado acerca dos cursos de doutoramento das universidades portuguesas, detectamos 11 programas doutorais que apresentam alguma relação com a área da linguagem, tal qual estabelecemos como critério de varredura no item “a” (no Apêndice C, apresentamos uma breve descrição de cada curso e os eixos temáticos que abrangem as pesquisas a eles associados). Os cursos e programas encontrados estão vinculados às seguintes universidades:

- 1) Universidade Aberta: doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global;
- 2) Universidade do Algarve: doutoramento em Ciências da Linguagem;
- 3) Universidade de Aveiro: doutoramento em Ciências da Linguagem;
- 4) Universidade Católica Portuguesa: doutoramento em Linguística;
- 5) Universidade de Coimbra: doutoramento em Linguística do Português e doutoramento em Línguas Modernas: Culturas, Literaturas, Tradução;
- 6) Universidade de Évora: doutoramento em Linguística;
- 7) Universidade de Lisboa: doutoramento em Linguística;
- 8) Universidade do Minho: doutoramento em Ciências da Linguagem;
- 9) Universidade Nova de Lisboa: doutoramento em Linguística;

- 10) Universidade do Porto: doutoramento em Estudos em Ciências da Linguagem e;
- 11) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: doutoramento em Ciências da Linguagem.

Conforme podemos observar na descrição dos nomes dos respectivos programas de doutoramento, nenhum deles é específico da área da LA; entretanto, da descrição e objetivos encontrados acerca dos programas acima relacionados, três deles mencionam o termo “Linguística Aplicada”, sendo eles: **1)** o programa de doutoramento em Ciências da Linguagem, da Universidade de Aveiro; **2)** o programa de doutoramento em Linguística do Português, da Universidade de Coimbra e; **3)** o programa de doutoramento em Ciências da Linguagem, da Universidade do Minho. Os demais programas encontrados, ao nosso ver, conforme as linhas de pesquisa e das produções acadêmicas observadas, relacionam pesquisas mais direcionadas ao campo apenas da Linguística.

Dessa forma, como sequência investigativa, assim como estabelecemos no critério de varredura do item “b”, procuramos, nos respectivos repositórios digitais dessas universidades, por produções científicas (teses) que apresentem as palavras-chave por nós selecionadas. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o levantamento realizado referente a esses três programas doutorais.

Programa de doutoramento em Ciências da Linguagem, da Universidade de Aveiro

A primeira busca foi realizada no repositório digital da Universidade de Aveiro²⁴ e, a partir das palavras-chave por nós indexadas, conforme mencionado no item “b”, não detectamos nenhuma produção científica (tese) que apresentasse tais recorrências. A descrição do respectivo programa doutoral em Ciências da Linguagem faz menção à área da LA. Contudo, nada no escopo foi encontrado.

Assim, exploramos mais informações a respeito, principalmente no que concerne ao plano curricular do curso, e encontramos informações referentes aos seguintes conteúdos: **a) Aquisição da linguagem:** aquisição da primeira língua:

²⁴ Link de acesso ao repositório da Universidade de Aveiro: https://ria.ua.pt/handle/10773/427?locale=pt_PT

teorias de aquisição da primeira língua e questões de pesquisa; métodos experimentais em pesquisa de aquisição da linguagem; estágios de desenvolvimento fonológico, morfológico, lexical, sintático e pragmático; desenvolvimento típico e atípico da linguagem: distúrbios de linguagem infantil; implicações para os aprendizes de línguas e reflexões sobre a prática em sala de aula; aquisição de segunda/terceira língua: classificações, questões e problemas; condições psicolinguísticas para a aprendizagem de uma segunda língua; **b) Linguagem, linguagens e comunicação:** comunicação, cognição e cultura; modelos cognitivos e misturas conceituais (linguagem metafórica e metonímica); aspectos sociocognitivos da comunicação intercultural:- marcadores translinguísticos: comutação de códigos, interferências e palavras emprestadas; comunicação em contextos específicos: linguagem para fins específicos (LSP) versus linguagem geral; estruturas de LSP; análise da comunicação técnico-científica a partir do estudo de diferentes gêneros textuais; características morfossintáticas, lexicais e textuais do LSP e; **c) Linguística e ensino de línguas:** língua nativa (NL): linguística e ensino em estudos da linguagem; ensino de línguas e variação; gramática, descrição e normalização; textos, corpora e ensino/aprendizagem da língua.; semântica; categorias linguísticas; apêndices gramaticais de livros escolares; avaliação metalinguística e competências; língua não nativa: aprendizagem, aquisição e apropriação; linguagem de herança; língua estrangeira e/ou L2, L3; transferência de idioma e contato em L2 / L3; interferência, interlíngua e análise de erros; tipologia linguística; proficiência linguística.

Embora muitas dessas áreas também caibam no escopo da LA e possam ser exploradas por ela, não encontramos mais menção à área e, tampouco, alguma informação relacionada às palavras-chave indexadas como delimitadoras para esse levantamento. Tal constatação, após as respectivas buscas, nos propõe considerar que o respectivo programa doutoral não se debruça, ao menos em relação às informações aqui encontradas, em estudos que objetivam o viés da LA a partir dos indexadores que caracterizam nossa investigação²⁵.

²⁵ Ao longo do levantamento realizado, identificamos um Centro de Investigação intitulado de “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, ligado ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade. Ao explorarmos um pouco sobre as linhas investigativas, visto que o nome do Centro aborda alguns termos de nosso interesse investigativo (Tecnologia, Formação de Formadores), detectamos uma linha chamada de “linguagens, discursos e identidades” que, entre seus delineamentos, investiga sobre identidades e desenvolvimento profissional. Embora nosso direcionamento esteja centrado em pesquisas realizadas pelo viés da Linguística Aplicada, achamos pertinente mencionar esse achado, visto que a LA, como campo transdisciplinar, também transita em outras áreas científicas.

Assim, dando continuidade ao levantamento proposto, passamos às análises sobre o programa de doutoramento em Linguística do Português, da Universidade de Coimbra.

Programa de doutoramento em Linguística do Português, da Universidade de Coimbra

Assim como no levantamento realizado no repositório digital da Universidade de Aveiro, também não foi possível identificar, no repositório digital da Universidade de Coimbra²⁶, nenhuma pesquisa de doutoramento do programa doutoral em Linguística do Português que apresentasse as palavras-chave por nós indexadas, tampouco palavras que se aproximassem a elas.

Além disso, o plano curricular também não foi encontrado no site do programa para que fosse possível explorarmos mais informações a respeito.

Dessa forma, embora a descrição do curso mencione o vínculo de pesquisas em Linguística Aplicada, nada foi detectado. Logo, através do levantamento realizado no referido programa de doutoramento da Universidade de Coimbra, não é possível assegurar se há ou não pesquisas que abordem investigações do escopo da LA dentro do período por nós delimitado (Dez/2015 – Dez/2022).

A fim de finalizar a busca por teses vinculadas a nossa área de interesse investigativo, passamos à análise realizado em relação ao programa de doutoramento em Ciências da Linguagem, da Universidade do Minho.

Programa de doutoramento em Ciências da Linguagem, da Universidade do Minho

Assim como detectado no levantamento mostrado no Apêndice C acerca das universidades que possuem programas doutorais relacionados à área da linguagem e, mais especificamente, à área da Linguística Aplicada, a Universidade do Minho, dentro da descrição do seu curso de doutoramento em Ciências da Linguagem, também aborda o nome da área da Linguística Aplicada como uma possibilidade de especialidade investigativa.

²⁶ Acesso em <https://www.uc.pt/bguc/LigacoesUteis/Teses>.

Entretanto, na busca realizada no repositório de teses do respectivo programa doutoral²⁷ não foi possível, tal qual aconteceu nos repositórios das universidades apresentadas anteriormente, constatar nenhuma investigação com viés científico dentro do campo da LA.

Dessa forma, após identificarmos menções à área da Linguística Aplicada no que tange as informações encontradas acerca dos programas doutorais mencionados e não detectarmos produções científicas (teses) com enfoque no respectivo campo investigativo, uma lacuna de pesquisa parece ter sido identificada também no que concerne às universidades portuguesas.

Assim, para finalizarmos esse levantamento bibliográfico e darmos sequência à pesquisa científica, passamos a uma breve análise do levantamento realizado.

2.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS PROGRAMAS DE DOUTORAMENTO EM LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL E DE PORTUGAL

A temática desta pesquisa envolve os letramentos que emergem na vivência, apropriação e desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas por docentes da pós-graduação, participantes de um curso de especialização no local de trabalho do professor. Desse modo, a proposta de realizar um levantamento bibliográfico acerca das produções científicas dos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil e de Portugal visou buscar teses que abordassem diretamente a formação desses professores, seus letramentos e como se apropriam das tecnologias digitais em contextos de práticas pedagógicas inventivas. O objetivo foi conhecer a produção de conhecimento existente na área em que a presente tese se concentra, a Linguística Aplicada, a fim de reconhecer e constituir territórios ainda inexplorados dentro do respectivo campo investigativo, validando o ineditismo da investigação.

Na varredura realizada nos referentes repositórios digitais dos Programas de Pós-Graduação existentes no Brasil, poucas foram as palavras-chave encontradas que contemplavam exatamente as palavras indexadas para a realização do levantamento bibliográfico. Entretanto, outras palavras-chave apresentaram

²⁷ Link de acesso: [CEHUM \(uminho.pt\)](http://CEHUM(uminho.pt)).

semelhanças relacionadas às palavras de nossa busca, o que fez com que também olhássemos para essas pesquisas.

Já no levantamento realizado em relação às universidades portuguesas, ainda que tenhamos tido de reajustar os delineamentos de busca, pouca informação referente à área da LA foi identificada, o que nos faz ter uma precisão limitada sobre a real produção científica da área nos programas doutorais do país. Nos parece, após o percurso de varredura realizado, que a Linguística Aplicada, dentro dos espaços em que foi pesquisada, funciona como uma subárea desses campos (Ciências da Linguagem e Linguística do Português), ainda pouco explorada, considerando o foco da presente tese.

Ademais, ao habitarmos e explorarmos esse território, o levantamento bibliográfico realizado nos permite apontar uma carência de pesquisas na área da Linguística Aplicada que, pelo viés da linguagem, analisam a formação continuada de professores de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) e o desenvolvimento de letramentos na perspectiva da apropriação das tecnologias digitais no e para o local de trabalho, apropriando-se do método cartográfico de pesquisa-intervenção. Assim, nossa proposta investigativa se diferencia das produções encontradas, uma vez que mostra a importância da área da Linguística Aplicada como campo científico e investigativo e avança em relação ao conhecimento até então produzido pelas universidades portuguesas (e brasileiras).

Após o levantamento bibliográfico apresentado, identificamos espaço científico para alocarmos nossa tese diante da produção científica da área da Linguística Aplicada tanto no Brasil quanto em Portugal. Defendemos, assim, que no contexto da formação continuada de professores sejam oportunizadas e desenvolvidas práticas de letramento no e para o local de trabalho do professor-pesquisador da pós-graduação, uma vez que esses, embora tenham chegado ao mais alto estrado de formação acadêmica, também necessitam de formação continuada, considerando uma realidade que é cada vez mais hiperconectada. Realidade esta que resulta da hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital, provocada pela digitalização e conectividade crescente. Neste contexto, novas culturas emergem e com elas a necessidade de novos paradigmas educacionais, a fim de que possamos potencializar uma Educação OnLIFE.

Na próxima seção, passamos a apresentar os aportes teóricos que sustentam a nossa investigação.

3 ENTRE TEORIAS E REFLEXÕES: O ENTRELAÇAMENTO TEÓRICO DE UM TERRITÓRIO A SER EXPLORADO

Nessa seção, considerado o nosso propósito de compreender, pelo viés da linguagem, como os letramentos são desenvolvidos por professores do stricto sensu a partir da vivência, apropriação e desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas, apresentaremos os pressupostos teóricos que se entrelaçam e fundamentarão as reflexões em torno do território investigativo a ser habitado. Para isso, organizamos o capítulo em três tópicos principais. Inicialmente, discorreremos sobre a formação de professores do Ensino Superior / Pós-graduação, território que, como identificamos a partir do levantamento bibliográfico realizado, ainda é inexplorado pela área da Linguística Aplicada; a seguir, discutimos a relevância e influência dos estudos de letramentos, no contexto de decolonialidade e pós-humanismo, para pensar em transformações relacionadas ao desenvolvimento de letramentos do professor da pós-graduação stricto sensu no e para o seu local de trabalho e, por fim, expomos os princípios teóricos que nos conduzem à concepção de um Paradigma da Educação OnLIFE.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR / PÓS-GRADUAÇÃO

A digitalização não deve ser enxergada como uma rede a mais, mas deve ser aproximada a um processo de transubstanciação, que, ao transformar as coisas e as relações em código binário, altera todo o estatuto da natureza da própria substância, tornando-a outro de si e, sobretudo, capaz, nesse novo estado, de alterar sua própria dimensão material e originária.

DI FELICE (2017, p. 255)

Nas últimas décadas, a sociedade tem passado por muitos processos de mudanças, entre os quais um dos mais notáveis se refere à digitalização e à conectividade nas mais diferentes áreas do conhecimento, entre elas a educação e a linguística. Esse processo tem feito com que os diversos âmbitos da área educacional busquem (ou ao menos deveriam buscar) formas não de adaptar, mas de repensar as metodologias adotadas, o que implica, entre outras coisas, em invenção que

possibilita repensar a própria instituição, a sua estrutura e funcionamento, a organização dos cursos e, conseqüentemente, dos programas de formação inicial e continuada dos professores, uma vez que as transformações instigadas pela digitalização e conectividade têm exigido cada vez mais novas reflexões em relação às TD, tanto por parte das instituições quanto do professor em atuação.

É notório que o desenvolvimento das TD está cada vez mais indissociável à formação do humano na atualidade e tem exigido uma reconfiguração nas formas de organização, tanto sociais quanto profissionais, uma vez que apresenta um leque de infinitas possibilidades para novas formas de comunicação, interação, entretenimento, busca de informações e para as diferentes formas de produção de conhecimentos.

Em vista disso, faz-se cada vez mais necessário (re)pensar as metodologias e práticas utilizadas pelos professores em seu fazer pedagógico. Contudo, de forma concomitante, é imprescindível (re)pensar a formação do professor, seja a nível inicial ou continuada, uma vez que a aprendizagem dos alunos perpassa pela reavaliação da função e das atribuições do professor e de seus próprios conhecimentos frente às mudanças atreladas às demandas enfrentadas pelo sistema educativo que configura a atualidade.

Nas últimas décadas, o debate acerca da formação de professores tem sido alvo de discussões e mobiliza profissionais de todas as áreas da educação, sendo explorado em pesquisas na interface com diferentes áreas do conhecimento. Para o contexto dessa investigação, a formação de professores também se configura como território investigativo a ser explorado e de interesse para o desenvolvimento de nosso estudo, sendo concebida e refletida pelo viés da Linguística Aplicada, campo de estudo transdisciplinar que identifica, investiga e busca soluções para problemas relacionados à linguagem. Linguagem essa que se hibridiza e se transforma com o digital, criando formas languageiras a partir de variadas conexões entre entidades humanas (sujeitos) e não-humanas (tecnologias digitais).

Anterior aos desafios que atualmente as TD em rede colocam para a área da formação dos professores, Nóvoa (1992) já referia que a formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas [e universidades]” (NÓVOA, 1992, p. 12).

Desde a década de 90, o pesquisador refere que a formação docente, sistematicamente, fragmenta alguns elementos e confunde o “formar” e o “formar-se”, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 12) do professor, sendo elas também articuladas com outras categorias de conhecimentos que, segundo ele, são caracterizadas pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Tal necessidade de desfragmentação ainda é eminente no século XXI, principalmente, com a crescente presença das TD no âmbito educativo, uma vez que é possível observar cursos que formam futuros professores (de/para todos os níveis) que não concebem esses movimentos como coengendrados e intrínsecos a cada pessoa, que vive em uma sociedade cada vez mais digitalmente letrada.

Na primeira categoria, a qual o pesquisador define como “Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor”, Nóvoa (1992) aponta que a formação docente não pode ser concebida como uma acumulação de elementos formativos (de cursos, de técnicas ou de conhecimentos), mas sim, pensada através de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p.13). Por isso, segundo o autor, é de extrema importância “investir [na] pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.13). Saber esse que também compactuamos, uma vez que entendemos que a aprendizagem da docência implica em um saber que vem da formação profissional, de saberes curriculares, disciplinares e experienciais e, para além disso, da necessidade de o professor vivenciar, durante a sua formação inicial e/ou continuada, metodologias e práticas inovadoras, a fim de que possa não só refletir como ele próprio aprende, enquanto sujeito dessas metodologias e práticas, mas, ao vivenciá-las, consiga problematizá-las, com o intuito de desenvolver novos elementos que o possibilite ser um inventor de novas metodologias e práticas pedagógicas.

A segunda categoria diz respeito ao “Desenvolvimento profissional: produzir a profissão docente”, na qual o pesquisador discorre que as práticas de formação individuais com os professores até podem ser úteis para a aquisição de técnicas e conhecimentos, mas reforçam o isolamento e a imagem do professor apenas como transmissor de informações.

Para o autor, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma

profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Já a terceira categoria, denominada de “Desenvolvimento organizacional: produzir a escola [universidade²⁸]”, concebe que as mudanças atreladas à área educacional dependem dos professores e de suas formações, bem como das transformações das práticas pedagógicas de sala de aula. Entretanto, para ele, falar de formação de professores é também falar de investimentos atrelados aos sistemas educativos, uma vez que “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares [e universitárias] e de seu funcionamento” (NÓVOA, 1992, p. 17-18).

Dessa forma, para que esses três tipos de categorias de conhecimentos sejam, de fato, considerados na formação do professor, é imprescindível que as instituições responsáveis pela formação docente deixem de pensar no desenvolvimento de conteúdos como referencial epistemológico central dos cursos de formação de professores e nas atividades formativas atreladas à formação continuada dos docentes. É preciso, inicialmente, não apenas mudar o profissional, mas também as concepções de aprendizagem dos contextos em que eles intervêm, ou seja, as próprias instituições de ensino, entre elas, principalmente, as instituições de ensino superior (doravante IES), que formam futuros profissionais para o fazer docente.

Correlacionados aos conhecimentos que, para Nóvoa (1992), coengendam a formação de professores (desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional), Tardif (2014) direciona o seu olhar aos saberes docentes e a formação profissional, no qual define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

No que diz respeito aos saberes da formação profissional, Tardif (2014) apresenta uma dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica, sendo a primeira conectada às “reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37); e, a segunda, relacionada à formação inicial e continuada do professor.

²⁸ Para fins de investigação, focaremos aqui na formação de professores do Ensino Superior, atuantes nos cursos de mestrado e doutorado (stricto sensu).

Em relação aos saberes disciplinares, o pesquisador expõe que “são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38). Já no que diz respeito aos saberes curriculares, esses estão condicionados “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar [e universitária] categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p;38).

Por fim, dentro de sua concepção que leva em consideração os saberes docentes, estão os saberes experienciais, vinculados às práticas de sala de aula e às vivências docentes. Para Tardif (2014), esses saberes são

saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 48-49)

No território específico de nossa investigação, nos interessa explorar o âmbito dos saberes experienciais, uma vez que entendemos que a formação de professores precisa inserir e diversificar práticas pedagógicas e metodológicas que levem o professor a experienciar diferentes possibilidades relacionadas às tecnologias digitais, sendo esse um dos saberes essenciais do professor do século XXI.

Dadas as reflexões iniciais desse capítulo a partir daquilo que alicerçam Nóvoa (1992) e Tardif (2014) acerca da formação docente e considerando o amplo contexto de segmentos que contemplam a formação de professores, centramos nosso olhar específico à formação de professores do *stricto sensu*, uma vez que, para fins dessa pesquisa, é o espaço que concerne nosso território investigativo a ser habitado. Além disso, tal qual ponderado no levantamento bibliográfico realizado e apresentado no capítulo anterior, é um espaço pouco explorado e que carece de um olhar mais atento para esse docente que, embora tenha alcançado o mais alto estrado da formação profissional acadêmica, também precisa ser preparado para se adequar às mudanças e às novas exigências da área educativa e, conseqüentemente, do mercado de trabalho em que atua.

Em estudos recentes, Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) discorrem que “a formação de professores-pesquisadores para a docência no *stricto sensu* nem sempre

configura objeto de preocupação das instituições de Ensino Superior, as quais têm como foco a formação docente na perspectiva da graduação” (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 2), uma vez que grande parte desses contextos apenas desenvolvem programas que se resumem a eventos de início de semestre, oficinas, palestras e, em raros casos, sessões de compartilhamentos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020).

Ademais de a formação de professores do *stricto sensu* ser uma área ainda pouco explorada frente aos outros segmentos que condizem à formação de professores (como os estudos referente à formação de professores a nível de graduação, tal qual também observamos na revisão bibliográfica realizada), é importante refletirmos a maneira que acontecesse a preparação desse professor para atuar na docência universitária, uma vez que muitos dos profissionais que atuam nas IES têm graduação e pós-graduação em áreas que pouco direcionam (ou não formam) o profissional para o exercício da docência e, quando formam, a prática e a experiência se dão em nível inicial (como é o caso dos estágios docentes que dão uma ideia rápida “do que é dar aula” no/para o ensino superior). Desse ponto, surge um entrave: muitos professores universitários adentram para a sala de aula com pouca experiência ou, muitas vezes, sem qualquer formação para a docência: aprendem a dar aula já quando imersos em contextos de sala de aula (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020).

Em relação a essa pouca experiência docente, Cunha (2004) já lançava um olhar sobre a formação do professor *stricto sensu* que é crucial para essa reflexão. A pesquisadora menciona que, pelo menos no Brasil, historicamente um número considerável dos professores desse nível de ensino são profissionais que exercem sua especialidade muitas vezes paralelamente ao ensino, ou o ensino paralelamente à sua atividade profissional. O médico era convidado a lecionar e organizar o currículo do curso de medicina, o engenheiro era convidado a lecionar e a organizar o currículo do curso de engenharia, o economista, do mesmo modo, e assim acontecia, e acontece, com bacharéis, mestres e doutores de diferentes áreas de conhecimento. Assim, conforme a autora,

dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para

responder à exigência da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. (CUNHA, 2004, p. 527).

De fato, a epistemologia do Ensino Superior destaca, como legítimo e unânime, o conhecimento específico da disciplina, de valor significativamente superior ao pedagógico e às humanidades na formação do professor *stricto sensu*. Uma postura que é institucional e cultural e que não pode ser transformada apenas com consumo de discurso, que pode ser refratária não só ao que vem da pedagogia, mas também ao que vem de outras áreas de conhecimento, e inclusive das próprias tecnologias digitais.

Para se ter uma perspectiva histórica das prioridades na formação do docente universitário no Brasil, podemos recorrer à pesquisa de Flávia Wagner e Maria Isabel da Cunha (2022), que realizou um levantamento do cenário da Educação Superior por meio de publicações da revista *Em Aberto*, compreendendo o período de 1981 até 2021, em comparação com outras publicações nacionais, com base em cinco categorias de análise: políticas públicas; currículo; educação à distância; docência universitária e inovações. A análise das publicações revelou que, na década de 1980, marcada pela redemocratização e pela efervescência em torno da Assembleia Nacional Constituinte, e logo após em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o foco das discussões sobre a Educação Superior, manifestada no conteúdo dos artigos publicados, insidia mais sobre temáticas políticas e sociais: políticas públicas para o setor, participação política e social das universidades, (re)organização dos trabalhadores do ensino superior, reorganização das forças na disputa de poder (autonomia, o lugar da pesquisa, questão público/privado; organização e representatividade discente etc). Foi uma década pródiga em discussões sobre Educação Superior e a pós-graduação em educação e áreas afins teve presença destacada nesse contexto (WAGNER e CUNHA, 2022).

Conforme dados do levantamento, o tema currículo tem presença reduzida nas publicações, como se o assunto se esgotasse na grade de disciplinas e cargas horárias, condicionada pela legislação e cultura de cada área. Educação à distância e tecnologias educacionais são temas que passam a surgir com mais frequência nas publicações a partir de 1996, provavelmente porque em 1993 o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Comunicações assinaram protocolo de

cooperação com participação de conselhos de reitores, de secretários de educação e dirigentes municipais para desenvolver um sistema nacional de educação à distância.

Já as discussões sobre a docência universitária, conforme explicam as pesquisadoras, começam a aparecer nas publicações a partir da expansão da rede pública e privada de Ensino Superior, mas sem grande expressão quantitativa. As temáticas giram em torno dos paradigmas inovadores da docência superior e a apropriação de tecnologias disponíveis com visão crítica; sobre a necessidade de conhecimentos pedagógicos para o professor do Ensino Superior; sobre a sobrecarga de trabalho e condições de saúde; sobre a perda de direitos conquistados e, também, a desvalorização docente. Em reflexões propostas após o levantamento realizado, para Wagner e Cunha (2022) não resta dúvida de que a docência universitária é um campo pouco pesquisado no Brasil, que demanda ainda estudos e pesquisas concernentes com a complexidade da profissão.

Antes mesmo do exposto levantamento realizado em 2022, e com o intuito de provocar reflexões acerca da formação dos professores universitários, as pesquisadoras já destacavam oito pontos para se (re)pensar a inovação pedagógica na Educação Superior, a saber: 1) inovação pressupõe atitudes, destrezas, hábitos, manejos de estratégias, prevenção e superação de resistências, conhecimento de processos, enfrentamento de conflitos e criação de climas construtivos; 2) estímulo proveniente de cenários emergentes que incidem sobre o contexto universitário; 3) mudanças epistemológicas e emocionais, valorização da incerteza, da dúvida e das autorias e resistências; 4) protagonismo do sujeito que aprende mediante desafios de aprendizagens complexas e autonomia; 5) diálogos entre saberes diversos: populares, científicos, humanísticos, leigos, tradicionais etc.; 6) tecnologias da informação só produzem mudanças significativas mediante intencionalidade pedagógica; 7) flexibilidade em planejamentos e avaliações, com espaço para criar e avaliar processos; 8) currículos que promovam inovação por meio de competências, notório saber, curricularização da extensão, ensino híbrido, educação inclusiva e internacionalização (WAGNER e CUNHA, 2019). Segundo as investigadoras, tais proposições podem contribuir para que a formação do professor do Ensino Superior (o que inclui os professores que atuam no *stricto sensu*) ganhe novos direcionamentos que atendam às mudanças educacionais contemporâneas.

Além de Wagner e Cunha (2019), outros pesquisadores, como Lima e Leite (2019) e Andrade, Morosini e Lopes (2019) também refletem sobre a necessidade de

se prover a inovação pedagógica no Ensino Superior e na formação dos docentes que nele atuam.

No ponto de vista de Lima e Leite (2019), a inovação pedagógica do Ensino Superior deve promover inserção social por meio da produção de conhecimento, o que faz com que seja pertinente refletir sobre as necessidades e problemas humanos oriundos dos novos tempos e que impactam diretamente na formação do professor em atuação (LIMA E LEITE, 2019). Já Andrade, Morosini e Lopes (2019) usam o termo “universidade do encontro”, caracterizada pela dimensão abrangente entre docentes, discentes e comunidade, o que gera, segundo eles, uma democratização do conhecimento e engajamento social. Para os investigadores, pensar sobre novos cenários para a docência e no desenvolvimento de atividades que sejam capazes de promover o diálogo entre os diferentes sujeitos que dela participam contribui para a repercussão de inovações e de novas perspectivas em relação aos processos de formação continuada.

Outro ponto relevante ponderado por Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) e que merece destaque no âmbito da formação de professores do *stricto sensu* são as reflexões em relação a (quase) não existência de compartilhamentos das experiências docentes na academia, indagação essa que também aparece nas considerações de Cunha e Alves (2019). No que se refere a isso, as diferentes pesquisadoras chamam a atenção para possíveis comunidades que possam se instaurar no contexto universitário (local de trabalho do professor) e que possibilitam a troca de informações e o compartilhamento de experiências e, inclusive, um aprofundamento teórico-prático ao se conceber que a prática de um pode contribuir na/para a prática do outro.

Ainda em relação ao exposto, Cunha e Alves (2019) fazem menção de que na docência superior não se tem o hábito de compartilhar saberes, potencialidades, fragilidades e limites, não se assiste as aulas uns dos outros, os docentes que estão começando na carreira não encontram uma cultura de troca, compartilhamento e apoio dos mais experientes, pelo contrário, não raro são lhes atribuídas as atividades mais penosas, aquelas que os experientes não querem mais. Em algumas ocasiões, o que ocorre são trocas e compartilhamento geralmente entre os novatos, o que mostra a possibilidade de se constituir uma comunidade de compartilhamento de saberes que poderia potencializar a formação. No caso da constituição desses espaços, conforme a proposição das autoras, a qual também refletimos, as tecnologias digitais têm um papel importante na conexão desses sujeitos.

No que tange a essa proposição, Cunha e Alves (2019) contextualizam pesquisas que mostram que as tecnologias digitais são mais facilmente incorporadas na prática pedagógica quando compartilhadas entre os pares por diferentes meios, seja no ambiente de trabalho, seja por meio de redes sociais ou compartilhada em seminários. Esse tipo de compartilhamento tem mais penetração nas práticas individuais do que em cursos de formação institucionalizados. Segundo as autoras, esse tipo de estratégia pode, inclusive, favorecer colegas que se encontram distantes, as instituições multicampi, a gestão de tempo, a economia de recursos, ao enfrentamento de contextos específicos, tal qual foi o caso da pandemia da COVID-19, entre tantas outras possibilidades possíveis.

No tocante que diz respeito à formação de professores do Ensino Superior e às tecnologias digitais, a professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Edméa Oliveira dos Santos, que atua na linha de pesquisa sobre docência e cibercultura na formação de professores, em entrevista concedida à Oliveira (2017), explica que a relação que se tinha no início da cibercultura era de que saíamos de um mundo para entrar em outro, que acessávamos o ciberespaço a partir do espaço físico. A relação dos professores com o ciberespaço naquele momento também era assim: entravam na internet para garimpar material e os traziam de lá para a sala de aula física, para serem usados na aula *face to face*. Ou então, o movimento era ao contrário, produzia-se em sala de aula e levava-se à internet para divulgar, para compartilhar. No entanto, a relação não se dá mais dessa forma. Não há mais a dualidade de mundo fora da internet e mundo na internet, não se sai de um para buscar algo em outro ou para levar algo para lá. A cibernética, as tecnologias digitais, a internet das coisas, entre outros elementos, habitam os mesmos espaços em que hoje nós, humanos, habitamos. Não se separa mais o tempo de criar, publicar, comunicar e consumir o conteúdo. Tudo acontece no aqui e no agora.

Para a professora, ainda no escopo da entrevista, esse tipo de compreensão e de postura é importante para os professores de hoje em dia, pois seus alunos são sujeitos digitais desde a infância e têm assimilada e naturalizada essa visão de mundo. Assim, esse é o letramento digital de que os professores necessitam. Não é a cibercultura que precisa ser inserida na educação ou os processos formativos: a cibercultura é a própria cultura contemporânea (OLIVEIRA, 2017).

Em leituras realizadas acerca das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora, podemos observar o que ela denomina como “pesquisa-formação”. Segundo a

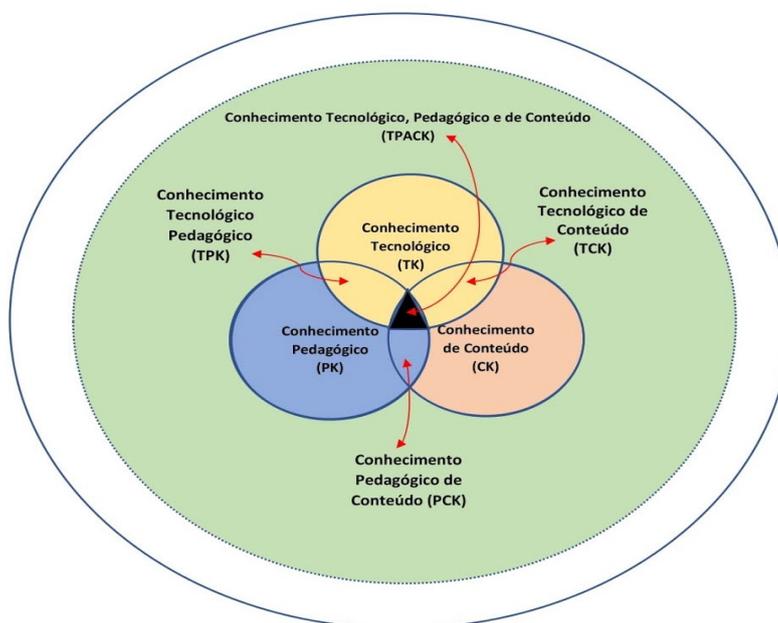
investigadora, na pesquisa-formação os sujeitos compartilham sentidos e significados, em uma rede de relações, de autorias, em interface prática-teoria-tecnologias digitais. As interfaces digitais e dispositivos permitem mobilizar variados gêneros discursivos e a linguagem não é meio, é matéria-prima. Dessa maneira, os sujeitos compartilham itinerâncias formativas também em rede, aproveitando do potencial comunicacional das tecnologias da informação e comunicação (SANTOS, 2019).

No que faz referência às reflexões até aqui problematizadas e a partir do que foi exposto por Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), Wagner e Cunha (2019, 2022), Lima e Leite (2019), Andrade, Morosini e Lopes (2019), Cunha e Alves (2019), Oliveira (2017) e Santos (2019), a urgência e a importância de se discutir sobre a formação e a formação continuada do professor do Ensino Superior (em nosso caso específico a formação do professor do *stricto sensu*) na construção de uma prática alinhada aos novos tempos (pós-pandemia) e em conexão às tecnologias digitais e às novas demandas sociais parece já um ponto pacificado.

Assim, diante desse cenário, são imprescindíveis novos adensamentos e desenhos de formação do professor do Ensino Superior, uma vez que os profissionais que hoje atuam nos programas de pós-graduação (muitos deles também exercendo o papel de professores da graduação) são docentes que podem apresentar lacunas quanto à sua formação para o desenvolvimento da docência e, para além disso, também podem estar formando profissionais que poderão, no futuro, vir a trabalhar como professores.

No que tange a esses novos desenhos e perspectivas, diferentes estudos dentro da área da educação apontam para novas reflexões acerca das tecnologias digitais na formação de professores e visam a contribuir para o desenvolvimento de novos saberes docentes. Um desses estudos é o trabalho de Koehler e Mishra (2008) que, a partir da proposta do modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do conteúdo, apresentam uma proposta de adequação de três componentes centrais que visam a corroborar para que seja possível repensar as TD na área educativa, sendo eles os conteúdos curriculares (CK), as abordagens pedagógicas específicas (PK) e as tecnologias digitais (TK). A figura abaixo ilustra a proposição dos três componentes e a interconexão entre eles, caracterizando o Modelo TPACK. A eficiência desse modelo, segundo os autores, se dá na interação dos diferentes conhecimentos que trazem cada um dos componentes:

Figura 4: Modelo TPACK



Fonte: Modelo TPACK (Koehler e Mishra, 2008). Adaptado pelo autor.

As intersecções desse modelo, conforme apresentadas na figura por cada uma das setas, exhibe as novas oportunidades de aprendizagens que o professor, ao se apropriar desses três componentes, pode propiciar aos alunos: o conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK²⁹), voltado às pedagogias para o ensino específico de conteúdo, o conhecimento tecnológico pedagógico (TPK³⁰), que se refere à compreensão de como as tecnologias podem alterar as práticas de ensino e de aprendizagem e, por fim, o conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK³¹), que se relaciona à compreensão dos modos de inserção das tecnologias nas práticas específicas de disciplinas. Para os autores, a base da estrutura do TPACK “é a compreensão de que o ensino e a aprendizagem são atividades altamente complexas que se baseiam de muitos tipos de conhecimentos” (KOEHLER e MISHRA, 2008, p. 1020, tradução nossa³²).

Entretanto, exposto o estudo de Koehler e Mishra (2008) e ampliando a ideia da Rede de Colaboração mencionada por Cunha e Alves (2019), a partir das

²⁹ Pedagogical Content Knowledge.

³⁰ Technological Pedagogical Knowledge.

³¹ Technological Content Knowledge.

³² teaching is a highly complex activity that draws on many kinds of knowledges.

pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no GPe-dU UNISINOS/CNPq compreendemos a importância de se repensar a presença das tecnologias digitais na formação dos professores do *stricto sensu* para além da incorporação e do uso: acreditamos na aprendizagem que se dá a partir da apropriação, ou seja, na aprendizagem a partir da vivência e do desenvolvimento de/com experiências. Logo, não visamos somente a incorporação, inserção, adaptação (atrelado a um conhecimento que já desenvolvia anteriormente) e o uso (na perspectiva de usuário), mas sim, compactuamos com uma aprendizagem que emerge a partir da vivência do professor enquanto sujeito da aprendizagem que experiencia, no seu processo formativo, novas formas de aprender e de ensinar, subsidiado por teorias que tencionam o *modus operandi* atual.

Desde o viés da Linguística Aplicada referente a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, Silva Júnior (2017) discorre que há três abordagens teóricas relacionáveis ao tema: a educação linguística, a transgressividade em pesquisas sobre formação de professores de línguas em LA e o letramento do professor. O olhar que nos interessa para a constituição dessa investigação é o do letramento do professor, que precisa ser evidenciado e contextualizado quando se fala em formação docente, uma vez que esse tipo de letramento “está intimamente relacionado à sua formação inicial e continuada, bem como a sua atuação profissional enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 42) dos sujeitos que com ele compartilham saberes e experiências³³.

Diante desse contexto, a formação do professor do *stricto sensu*, vista da perspectiva dos letramentos e da apropriação das tecnologias, dentro do campo da LA, precisa ser contextualizada e contemplar as experiências que esse professor já possui, sua visão de mundo, suas trajetórias com as tecnologias e sua história como sujeito, e levar em consideração o compartilhamento com seus pares e a construção conjunta, em um processo que visa a torná-lo agente de seu próprio processo de ensino e aprendizagem e que seja capaz de gerar, para além da formação pessoal e profissional, a “**trans**-formação” desses e de outros aspectos que os constitui como sujeitos.

Entretanto, para que isso seja possível, cabe repensar as pedagogias que configuram a Educação Superior que provêm, em grande parte, das transformações

³³ Nessa seção não adentraremos diretamente nas reflexões acerca do letramento do professor, uma vez a seção 3.3 discorrerá especificamente sobre essa temática.

sociais, econômicas e culturais provocadas pelas tecnologias digitais e a conectividade e que incidem diretamente na formação dos sujeitos que buscam as IES para a sua qualificação profissional.

Desse modo, é imprescindível, mais do que nunca, que as instituições se adequem às mudanças atreladas aos diferentes desafios do sistema educativo, entre eles, o de formar também os professores-pesquisadores para vivenciarem e se apropriarem das tecnologias digitais e da conectividade dentro de seu próprio local de trabalho, a fim de que metodologias e práticas pedagógicas possam ser repensadas e contribuam para a formação integral dos sujeitos em formação.

Além disso, em vista a essas mudanças, a necessidade de repensar a formação de professores do *stricto sensu* também se potencializa em virtude da Portaria 90/19³⁴ da CAPES, que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância. Moreira e Schlemmer (2020) denominam de Educação a Distância as conexões entre sujeitos e tecnologias que consistem “em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 13). Dessa forma, é um processo que

ênfatisa a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 14).

Ao regulamentar os programas de pós-graduação *stricto sensu* para a modalidade de educação a distância, abre-se uma gama de necessidades relacionadas à formação do professor para que ele possa atuar com competência nessa modalidade de educação e, assim, estar preparado para as demandas educacionais da sociedade. Uma dessas demandas é uma mudança de cultura para a compreensão da formação do professor enquanto um ecossistema em movimento, que leva em consideração as interações existentes não apenas entre entidades

³⁴ Portaria 90, de 24 de abril de 2019. Essa portaria revoga a Portaria Capes nº 275, de 18 de dezembro de 2018.

humanas, ou seja, entre os sujeitos, mas também aquelas que envolvem as entidades não-humanas presentes em nosso dia a dia. Logo, é necessário, ainda, a desfragmentação de algumas concepções que dizem respeito à formação do professor.

Para Schlemmer e Moreira (2019), devido a decorrência de uma realidade hiperconectada, “a relação da sociedade com o ambiente, com o conhecimento e com a aprendizagem, bem como com as instituições educacionais, são profunda e constantemente ressignificadas” (SCHLEMMER e MOREIRA, 2019, p.705), o que acarreta o desafio de repensar a formação do sujeito que se desenvolve em diferentes contextos. Assim, segundo os pesquisadores, cada vez mais é incontornável não aliar às tecnologias digitais, tão presentes no nosso dia a dia, às práticas pedagógicas docentes. Logo, é tão importante (re)pensar na formação de professores de mestrado e doutorado, uma vez que são profissionais que formam diferentes sujeitos, entre eles, possíveis futuros professores universitários.

Dessa forma, perante uma sociedade cada vez mais conectada, é fundamental adotar diferentes metodologias e pedagogias em sala de aula, com o intuito de que o processo de aprendizagem seja efetivo e possibilite o desenvolvimento de novos saberes e competências, tanto para alunos quanto para os professores. É necessário, assim, que as instituições de ensino busquem e proponham metodologias inovadoras capazes de formar e capacitar os estudantes para as exigências do mundo atual.

No que concerne a essa proposição, essa formação e capacitação podem ser viabilizadas a partir de um novo olhar para a formação de professores para o exercício da docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que a promoção dessas experiências pedagógicas e os novos olhares sobre os processos de ensino e de aprendizagem recaem sobre o professor e, conseqüentemente, sobre os conhecimentos e os saberes docentes que carrega consigo.

Por fim, defronte às infinitas transformações provenientes das conexões cada vez mais intensas entre entidades humanas e não-humanas, as Instituições de Ensino Superior têm se confrontado com a necessidade de uma nova postura frente aos cenários educacionais, buscando reinventar seu papel social, educativo e científico. Diante desse contexto, é imperativo pensar na formação docente do professor do *stricto sensu* que o leve a se apropriar das TD em rede e, a partir disso, o possibilite a refletir sobre o contexto educacional em que atua, de maneira com que crie

metodologias e práticas pedagógicas inovadoras e proporcione uma melhora efetiva nos processos educacionais.

Assim, realizadas as reflexões acerca da formação de professores do Ensino Superior / Pós-graduação, passamos à próxima seção que tratará sobre uma importante temática que norteia nossa investigação: os estudos de letramento, o letramento do professor e o letramento do professor no local de trabalho.

3.2 OS ESTUDOS DE LETRAMENTO, O LETRAMENTO DO PROFESSOR E O LETRAMENTO DO PROFESSOR NO LOCAL DE TRABALHO DIANTE DE UMA PERSPECTIVA PÓS-HUMANA E DECOLONIAL

A formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional.

Angela Kleiman (2006, p. 410)

Nos últimos anos, temos acompanhado aumentos significativos da difusão das tecnologias digitais (TD) em diversos setores da sociedade. Esse processo de digitalização, quando diz respeito às instituições de ensino, pode ser observado a partir de diferentes instâncias: nas avaliações dos cursos, no ensino e na pesquisa, nos projetos intra e interinstitucionais, nos diferentes processos administrativos, no desenvolvimento acadêmico e, também, profissional. Todos esses novos movimentos, tomados pela presença das TD, afetam diretamente as práticas institucionais de escolas e universidades. A sala de aula, por sua vez, tem se transformado para além do espaço físico, sendo composta não mais apenas pelas figuras do professor e do aluno, como também por outros ambientes e plataformas digitais que permitem novos e diferentes tipos de interações.

Nas últimas décadas, a necessidade de se repensar as demandas educativas, entre elas as de ensino e de aprendizagem, começou a ser evidenciada, uma vez que as tecnologias digitais começaram a tomar o espaço da sala de aula. Em 2020, com a chegada da pandemia do Corona Vírus (COVID-19)³⁵, a presença das TD e da

³⁵ Aqui, a nível de investigação, evidenciamos a presença das TD e da conectividade diante do surgimento da pandemia do Coronavírus. Entretanto, sentimos, com muito pesar e tristeza, a morte das mais de 700 mil pessoas no Brasil (cerca de 15 milhões no mundo, segundo a OMS) que foram acometidos pela enfermidade e tiveram suas vidas sacrificadas.

conectividade foi potencializada em todos os âmbitos da área educativa, fazendo com que diferentes letramentos, o que inclui o digital, tanto de alunos quanto de professores, da noite para o dia, tivessem de ser desenvolvidos nas mais diferentes atividades de ensino e pesquisa.

Lankshear e Knobel (1998) desenvolveram estudos a partir do conceito proposto por Street (1984) sobre os novos letramentos. Seus trabalhos, além de outros campos, articulam sobre a temática do letramento digital a partir de uma visão sociocultural do fenômeno. Os pesquisadores refletem que os letramentos digitais representam diversas formas de práticas sociais, uma vez que a todo instante podem ser substituídas e ressignificadas. Dessa forma, observam que a perspectiva dos letramentos digitais abre um vasto caminho para novas conexões de letramentos, aprendizagens e significados.

No atual momento em que vivemos, é inconcebível a ideia de não pensar na presença das tecnologias digitais na educação, inclusive no âmbito do Ensino Superior, uma vez que, hoje em dia, é necessário que as instituições e as práticas por elas desenvolvidas estejam próximas às realidades dos sujeitos que dela participam. Dentro da perspectiva atual, em que novos paradigmas se configuram na educação, entre eles o Paradigma da Educação OnLIFE, que apresentaremos na seção seguinte dessa investigação, é imprescindível a compreensão de que esta não se resume ao ato de “transmissão de conhecimentos”, ou, como já dizia Paulo Freire (1987), não pode mais ser vista como uma educação bancária, em que se “deposita” conhecimento nos aprendizes. São necessárias, mais do que nunca, novas e emergentes reflexões sobre as mudanças no mundo contemporâneo e, também, sobre aquilo que é exigido dos sujeitos que nele convivem e participam - alunos, professores, professores formadores, equipe pedagógica, diretiva, entre outros -.

As instituições estão sendo, mais do que nunca, “intimidadas” a atender às demandas da sociedade e propor aos aprendizes o desenvolvimento de novas competências e habilidades necessárias para a construção/produção de conhecimento nesse novo século. Além disso, o atual momento enfrentado pelas instituições de ensino frente à pandemia e a reconfiguração imediata necessária para a concepção de novas formas de aprender e ensinar no e para o século XXI provocaram em todos os envolvidos a necessidade de sair das zonas de conforto e assumir uma nova postura frente aos novos paradigmas educacionais que emergem constantemente.

Em uma perspectiva educacional, em que a produção de conhecimento deixa de ser centrada no professor e passa - ou deveria ser passada - a ser construída de forma colaborativa entre alunos, professores e as tecnologias digitais, o formador deve exercer o papel de articulador da aprendizagem; entretanto, para que possa cumprir essa função, necessita ter o conhecimento teórico e empírico, ou seja, ter a apropriação do letramento digital e desenvolvê-lo em suas práticas pedagógicas, de forma a favorecer o aprimoramento de novas competências dos alunos a partir de práticas que levem em consideração a cultura digital e que possibilitem a construção de novos conhecimentos acadêmicos e científicos.

As questões que envolvem o letramento digital estão muito presentes na atualidade. O avanço acelerado com que as inovações tecnológicas surgem corrobora com a necessidade que temos de consumi-las em tudo aquilo que fazemos. A nova geração é “domesticamente tecnológica”, substituindo até mesmo as brincadeiras informais por aplicativos e jogos on-line. Todas essas mudanças acontecem em diferentes campos e inferem diretamente em diferentes papéis, entre eles o da linguagem, uma vez que as próprias interações são modificadas devido ao surgimento das TD e da conectividade. Essas interações não mais são apenas realizadas entre entidades humanas (pessoas), mas cada vez mais estão inseridas em/entre contato com entidades não-humanas (tecnologias).

Segundo Barton e Lee (2015), “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos” (Barton e Lee, 2015, p. 13). Assim sendo, tais mudanças afetam e transformam a linguagem e as próprias práticas comunicativas, seja no modo on-line ou no off-line, seja entre as entidades humanas e/ou entre entidades humanas e não-humanas.

No que concerne à área de estudo sobre o letramento digital, assumimos, a partir de Xavier (2011), “o conceito de letramento digital em seu sentido amplo. Enquanto tal, ele significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital” (XAVIER, 2011, p. 6). Nessa perspectiva, para essa investigação, compreendemos e assumimos a concepção de letramento digital como uma possibilidade de desenvolvimento de novas competências que permitem explorar diferentes possibilidades e plataformas tecnológicas, extrapolando as paredes das salas de aula (que cada vez mais se transformam em/para outros espaços), sendo capaz de

favorecer, assim, uma educação contemporânea e significativa, considerando a realidade que o aluno vivencia.

Contudo, mesmo com o avanço tecnológico digital e da conectividade e com grandes possibilidades de acesso (as universidades de hoje possuem mais recursos do que as de antigamente), a inserção de tecnologias multimodais/digitais nos processos de aprendizagem no Ensino Superior ainda é incipiente. O problema disso, por vezes, está nas práticas utilizadas pelos professores que ainda apresentam elementos descontextualizados e, para o atual cenário, totalmente deslocados da realidade. Por isso, é necessário, mais do que nunca, que as instituições de ensino repensem nas metodologias desenvolvidas, a fim de que os próprios profissionais questionem e revejam suas crenças sobre o que é ensinar e aprender em um contexto em que os diferentes atores são/estão cada vez mais “digitais” (COSCARELLI, 2017).

Para atingir a esse propósito, é necessário, mais do que nunca, (re) pensar a formação de professores e, também, a formação continuada de professores, com foco no letramento do professor e no letramento do professor no e para o local de trabalho, uma vez que os profissionais já estão em meio às práticas e, muitas vezes, foram alfabetizados em modelos educacionais anteriores, o que faz com que, muitos deles, repliquem o ensino da mesma forma que o tiveram.

Na visão de Kleiman (2001),

são necessários uma perspectiva crítica e programas de formação [de professores] culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do “bom” letramento, aquele que permite melhor entendimento de nosso contexto e maior controle sobre as nossas decisões” (KLEIMAN, 2001, p. 64)

Dessa maneira, complementamos a proposição da pesquisadora e, na construção dessa tese, apontamos e defendemos a necessidade de se desenvolver programas de formação continuada de professores que levem em consideração práticas de apropriação do letramento digital no e para o local de trabalho, uma vez que as práticas pedagógicas não podem mais desconsiderar a presença das TD, sejam elas realizadas no on-line ou no off-line.

Diante dessa conjuntura, esse é um dos grandes desafios das instituições de Ensino Superior: capacitar seu corpo docente para a transformação das metodologias e práticas pedagógicas em um mundo digitalmente conectado, uma vez que a apropriação dessas tendem a favorecer e potencializar um novo habitar do ensinar e do aprender, ou seja, um habitar OnLIFE. Evidenciamos e sugerimos, aqui, a apropriação das TD como uma possibilidade de novas aprendizagens referentes ao desenvolvimento do letramento digital, e não apenas como ferramentas que visam ao uso. Assim, compreendemos que os professores, para além de aprender a usar as ferramentas digitais, precisam, efetivamente, se apropriar das tecnologias digitais para o/no seu fazer pedagógico.

Em decorrência a esse desafio, e atrelado ao nosso interesse investigativo, partimos para uma reflexão em relação ao letramento do professor que atua na docência do *stricto sensu*, na perspectiva de que esse professor, muitas vezes “esquecido” nas propostas formativas institucionais, tenha participação plena em todos os processos que envolvem o seu fazer, bem como desenvolva uma postura autônoma inovadora e democrática em suas práticas cotidianas, o que começa, primariamente, com uma autorreflexão sobre as suas próprias práticas.

Em vista disso, Tardif (2014) pressupõe que “já é tempo de os professores universitários começarem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino” (TARDIF, 2014, p. 276), uma vez que, como considera Kleiman (2008), tais reflexões propiciam “a observação das estratégias e táticas daqueles que, mesmo participando de forma menos legitimada das práticas sociais letradas, visam também a modificar e reformar seu mundo social” (KLEIMAN, 2008, p. 5). O professor vinculado aos programas de pós-graduação do *stricto sensu*, assim, precisa adequar-se à cultura digital que hoje caracteriza a sociedade e, instigado pelos espaços onde atua, deve assumir novas posturas frente aos novos paradigmas de ensino.

Perante a esse contexto, espera-se, pois, nos dias de hoje, que os professores assumam papéis de agentes de novas metodologias e letramentos que considerem a apropriação das tecnologias para o agir em um mundo digitalmente conectado. Conforme Kleiman (2005), ser agente de letramento é “uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos”, e que, através de sua liderança, consegue “articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo

que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada” (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

Nessa ótica, em época que as novas mídias trazem consigo novas formas de ler e escrever o/no mundo e onde o aluno já traz consigo diferentes domínios sobre o tecnológico, a troca de saberes entre o professor e seus pares, e professor e aluno, é fundamental, posto que essas diferentes interações podem fazer com que cada um desses agentes amplie seus conhecimentos e se torne multiplicador de uma consciência crítica para o agir em uma sociedade conectada.

Um importante elemento que, segundo Kleiman (2006), contribui para o desenvolvimento profissional e está condicionado à agência de letramento, é a agência social, que está relacionada à ideia de um professor/profissional que age na coletividade e que busca compartilhar interesses e saberes em função dos objetivos comuns de um grupo social. Nesse caso, o território que investigamos, o curso de Especialização Educação OnLIFE ofertado para professores que atuam nos cursos de mestrado e doutorado de uma instituição privada, é composto por diferentes agentes sociais que agem em busca de um bem comum: se apropriar das tecnologias digitais e, conseqüentemente, de letramentos que caracterizam a cultura híbrida e multimodal contemporânea necessária para suprir as novas demandas no e para o local de trabalho em que atua.

Para Brian Street (2003), o conceito de letramento não pode reduzir-se a algo autônomo, pois nossas práticas diárias, definidas por ele como eventos de letramento, mobilizam outros conhecimentos na construção de significados em contexto de leitura e escrita. Por isso, é necessário compreender o letramento como uma prática social e cultural, onde é preciso levar em consideração o contexto social em que as pessoas estão inseridas e as formas como esses sujeitos e grupos sociais integram a leitura e a escrita em seu dia a dia. De acordo com Kleiman (2005),

um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2005, p.23).

Já quando em compreensão às práticas de letramento, a pesquisadora define como um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um

determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005, p.13). Logo, no território por nós investigado, ao vivenciar, se apropriar e ao desenvolver as práticas pedagógicas inventivas, o participante articula diferentes práticas em diferentes eventos de letramento ao longo do seu percurso de formação continuada.

Por isso, nessa investigação, também assumimos a compreensão do letramento como prática social e cultural, uma vez que objetivamos abarcar a compreensão de que o desenvolvimento de letramentos não está condicionado à ideia-base de alcance de objetivos apenas funcionais, desprendidos de contextos reais e emergentes vivenciados por alunos, professores e instituições. Logo, pensar no(s) letramento(s) do professor vai muito além da sua mera atuação em sala de aula, uma vez que, como agente social, atuante de diferentes práticas e eventos de letramento, precisa levar em consideração o “como”, o “para que” e “para quem” vai ensinar, sendo o local de trabalho (seja físico ou remoto) o espaço para (re)negociação de aprendizagens e saberes. Desse modo, os saberes do professor devem ser situados às realidades vivenciadas pelas diferentes entidades presentes nesses espaços, uma vez que cada novo evento de letramento requer um novo olhar e diferentes práticas profissionais.

Defronte a esse panorama, torna-se extremamente importante a ressignificação dos professores frente às transformações pedagógicas que levam em consideração a apropriação de tecnologias digitais em práticas situadas, dentro do seu campo de atuação, a fim de potencializar o processo de aprendizagem. Por isso, é necessário refletir sobre os letramentos do professor dentro de contextos de formação continuada para os professores do *stricto sensu*, uma vez que, aliada à reflexão e conhecimento dos recursos tecnológicos, se apresenta como uma grande possibilidade de potencialização das práticas docentes realizadas pelos programas de pós-graduação e que, conseqüentemente, contribuirá com importantes aprendizagens para as demais áreas do conhecimento.

Além disso, levando em consideração o contexto tecnocientífico que configura a atualidade e o cenário presente, é prudente que se contemple a questão do pós-humanismo ao se abordar os letramentos dos professores, o que inclui considerar a apropriação de tecnologias digitais em práticas situadas no seu campo de atuação desde a perspectiva da Linguística Aplicada.

Diversos autores, como Neves (2015), Buzato (2019) e Ribas (2019), entre outros, concordam que se vive atualmente um momento de profundas reflexões acerca do conceito e do entendimento de “humano”. Aliás, uma reflexão que nunca deixou de existir, mas que há algum tempo conta com um novo elemento: o avanço das tecnologias digitais.

Buzato (2019) chama de “ponto de inflexão” esse momento em que as ciências humanas e sociais lidam com

a falência da crença na excepcionalidade da espécie humana, que /acarreta a fé do humanismo liberal na racionalidade e autodeterminação humanas como fundamento ético, estético e político da relação do homo sapiens com os seus outros “naturais” e “artificiais”. (BUZATO, 2019, p. 478).

Para Neves (2015), no contexto tecnocientífico contemporâneo, o antes insuspeito antropocentrismo ontológico que embasou as concepções humanistas parece estar vacilando. Já Ribas (2019) entende que é momento de repensar a centralidade atribuída ao ser humano nas práticas sociais e epistêmicas - onde se insere a educação - e a própria visão histórica humanista. Uma emergência que exige olhares diferenciados sobre as relações entre os humanos e entre os não humanos e todos os elementos presentes no espaço.

Neves (2015) defende que o modelo de subjetividade humana proposto pelo humanismo, presente na tradição filosófica, expressa no “*cogito*”, de Descartes; no “sujeito transcendental”, de Kant, encontra-se em ruínas no contexto das tecnociências contemporâneas. Uma desconstrução que já havia sido iniciada por aqueles que a autora chama de “mestres da suspeita”: Marx, Freud, Nietzsche, Heidegger, Lacan, Foucault, Deleuze, Derrida, Lyotard, mas que agora,

Analogamente, pode-se dizer que um problema surge na tentativa, também estéril, de interpretar os caminhos, promessas e produtos das tecnociências contemporâneas e, principalmente, o impacto decisivo destes na vida sociocultural e no próprio significado de ser humano, a partir deste mesmo sujeito filosófico tradicional. (NEVES, 2015, p. 258).

Sousa e Pessoa (2019) entendem que o pós-humanismo é um projeto que questiona o que significa ser humano e se envolve com os desafios ético-onto-epistemológicos que se apresentam na contemporaneidade. Há uma tentativa insistente de pensar e abordar entidades humanas e não humanas, linguagem e

espaço, desde a perspectiva da hierarquia plana. Já o pós-humanismo está ligado a uma perspectiva crítica, que busca a justiça social, mas um tipo de justiça que vá além dela mesma.

Um dos elementos definidores da humanidade, que Buzato (2019) chama de “fiel da balança” do autojuízo, a linguagem, que os humanos fazem de si mesmos, é outro dos elementos que se vê ameaçado, no sentido de que, no pós-humanismo, passam a ser questionados e reinterpretados seu modo e os sinais de esgotamento de todas as dicotomias sobre as quais foram fundamentadas e justificadas a arrogância que fez refém os humanos da sua própria insensatez “cientificamente comprovada”.

Diante desse contexto, percebe-se que atualizar o professor e mantê-lo atualizado, do ponto de vista do letramento do professor dentro escopo da LA, de forma que ele se aproprie das novas tecnologias digitais e as incorpore na prática profissional, vai muito além de usar tecnologias digitais nas aulas. A questão é bem mais complexa e profunda: trata-se de incorporar uma visão de homem que ainda não temos clara, que está em transição, de uma visão que se descontrói para uma que ainda não se erigiu racionalmente e completamente, que envolve pelo menos interações linguísticas, ecológicas, sociais e digitais, sem fronteiras muito claras na prática, somadas a transformações também no âmbito das autopercepções.

Tanto que o próprio pós-humanismo, segundo Ribas (2019), Kawanish e Lourenção (2019), é um termo “guarda-chuva”. Trata-se de um campo heterogêneo, que reúne não somente novas abordagens filosóficas, mas também discursos tecnocientíficos e ideologias não científicas voltadas para o mercado, religiões, otimização e potencialização do humano e até ficção literária e cinematográfica. Todas as vertentes no espectro pós-humanista, como é o caso do transumanismo, por exemplo, têm implicações sociais e políticas diferentes e, porque não dizer, linguísticas e educacionais também.

Para Kawanish e Lourenção (2019), a Linguística Aplicada tem se tornado uma área privilegiada para o estudo das pós-humanidades por tratar o pós-humano tanto da perspectiva trans como interdisciplinar, já que ele se encontra em um espaço de ambiguidades. Um dos termos que está sob o guarda-chuva conceitual do pós-humanismo e que carrega o apelo trans e interdisciplinar é o transumanismo, que prevê a intervenção do ser humano sobre seu próprio processo de evolução, a partir de tecnologias e sociotecnologias, como a nanotecnologia, a biotecnologia, as

tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam um cenário do humano projetando-se e construindo-se e/com outros espaços. Uma ideologia que considera que o humano é capaz de transcender a natureza, intervindo na própria natureza e controlando-a.

Ferrando (2013) explica que o transumanismo problematiza a compreensão atual de ser humano, não necessariamente através do seu legado passado e presente, mas através das possibilidades inscritas na sua biologia e na evolução tecnológica. O aprimoramento humano é uma noção crucial para a reflexão transumanista e a chave para acessar o aprimoramento encontra-se na ciência e na tecnologia. Engloba possibilidades que vão desde a medicina regenerativa à nanotecnologia, extensão radical da vida e da mente, extropianismo, transumanismo liberal e democrático, entre outras correntes. Novos materialismos é um viés feminista dentro do pós-humanismo, além das paisagens heterogêneas do anti-humanismo, pós-humanidades e meta-humanidades.

Sousa e Pessoa (2019) trabalham a relação entre pós-humanismo e decolonialidades e explicam decolonialidade como sendo o movimento ou movimentos de desvinculação dos modos de viver, pensar e ser, que foram construídos a partir do processo de colonização e que se mantêm mesmo após o fim do colonialismo na forma de hierarquias raciais, de classe, sexuais, de gênero, linguísticas, espirituais e epistêmicas, que caracterizam o mundo eurocêntrico. E daí a relação entre pós-humanismo com decolonialidades e dessas duas com educação e linguagem, pelo fato de ambos os projetos serem críticos e buscarem a horizontalidade nas/das relações humanas, a justiça social, as vivências ecológicas. Assim, justificam que percebem “o pós-humanismo e a decolonialidade como intimamente relacionados e [acreditam] que eles podem se beneficiar muito um do outro³⁶”, uma vez que “essas são duas perspectivas que têm sido importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho, principalmente no que se refere à educação de línguas e à formação de professores³⁷” (SOUSA E PESSOA, 2019, p. 521, tradução nossa)

³⁶ posthumanism and decoloniality as closely related and we believe they can greatly benefit from each other.

³⁷ these are two perspectives that have been important for the development of our work, especially concerning language education and teacher education.

Ainda nas discussões de tendência pós-humanista, Ribas (2019) apresenta três propostas de estudos: a de Rosi Braidotti, do campo da filosofia e teoria feminista; a de Nancy Hayles, da crítica literária e tecnociência; e a de Alastair Pennycook, da Linguística Aplicada e filosofia pós-humanista. E sobre a relação da Linguística Aplicada com o pós-humanismo, afirma que a ideia de que só se pode ter contato com o discurso e não com uma realidade além do discurso, ao quebrar algumas dicotomias já mencionadas anteriormente, também favorece a ideia de uma comunidade mais que humana, dissolvendo, dessa forma, categorias como raça, gênero, etnia, que são importantes para a Linguística Aplicada, o que causaria um enorme prejuízo político e social a esses grupos. Por isso, segundo o pesquisador, “a única solução para esse dilema parece ser a quebra de mais uma dicotomia; dessa vez, entre discurso e matéria. Por isso, a LA pós-humanista deve servir-se de autores vinculados aos “novos materialismos” (RIBAS, 2019, p. 622).

De acordo com Ribas (2019), essa nova concepção engloba processos cognitivos e práticas de letramento que variam de contexto a contexto, de cultura a cultura. Essa nova compreensão de letramento foi incorporada, juntamente com a cultura digital plenamente instalada nos países do chamado primeiro mundo, pelo Grupo Nova Londres, que apresenta a ideia de multiletramentos, que soma letramento com práticas culturalmente situadas. Contudo, segundo o autor,

é preciso considerar, porém, que simplesmente desconstruir o sujeito humano liberal e propor um espaço escolar mais diversificado, com currículo mais interdisciplinar, não significa instaurar letramentos pós-humanistas. [...] não se trata de oferecer uma metodologia ou abordagem de letramentos a ser seguida, tampouco uma definição de letramento delimitada pelo uso dessa ou daquela linguagem ou tecnologia, nem mesmo, ainda, pela ideia, muito cara aos estudos do letramento de cunho sociocultural, de que a comunidade ou o contexto especificam os eventos de letramento previamente à sua ocorrência. O que se propõe é a busca de novas leituras a partir de um pós-humanismo, que [...] nos oferece uma maneira de ver e entender o mundo, e como estamos emaranhados na produção do mundo pelas intra-ações que constituem humanos e não-humanos. As ideias pós-humanistas podem nos ajudar a melhor entender como os estudantes, famílias e comunidades conhecem/são/praticam letramentos com outros humanos e não humanos, sendo constituídos como sujeitos nessas redes em que os textos/discursos não precedem nem sucedem os contextos/materiais, mas texto/discurso e materialidade se constituem por intra-ação. (RIBAS, 2019, p. 626).

Frente a todo esse novo cenário que se configura, também é interessante a visão de Buzato (2019) sobre o humanismo não ser uma área ou disciplina, mas uma

frente heterogênea de debate filosófico, prática cultural e inovação tecnocientífica, o que torna indispensável que a Linguística Aplicada se embrenhe nesse meio para contextualizar essas problematizações, visto que é uma área capaz de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central.

Takaki (2019) sugere que situações de interação linguística reais, como o uso de microfone e câmera e uma interação inesperada com o dono do quiosque no campus, por exemplo, ao invés de lousa, giz e sala de aula, mais o emaranhado de histórias e narrativas que fazem parte de situações reais, atestam que elementos humanos e não humanos no mesmo plano tendem a ampliar o sentido das interações e, inclusive, da própria visão Bakhtiniana de linguagem³⁸, o que permite conciliar e interrelacionar os estudos em Linguística Aplicada, os letramentos do professor, os letramentos do professor no/para o local de trabalho e o pós-humanismo na educação.

Desse modo, é central para o letramento pós-humanista o reconhecimento de que o self/outro ou nós/eles já vivemos em condições pós-humanas. Tais condições são heterogêneas e requerem uma reformulação do que consta como pensamento e ação relevantes contra dicotomias convencionais e desgastadas, como humano/não-humano, sala de aula/sociedade, cultura/natureza.

Diante de todo esse escopo, discutir sobre letramentos e a formação de professores sem passar pelo viés da decolonialidade ou das decolonialidades é faltar com uma visão emergente e absolutamente necessária para o contexto de países que foram colônia, como é o caso do Brasil.

Reis (2019) completa que letramento é um produto da manifestação sócio-histórica do sujeito ou de um grupo, ao tomar consciência do domínio que possui, ao se apropriar de textos, pelo viés da leitura, que só é possível pelo processo de ensino-aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita. Mas essa ideia de leitura e de tornar-se um leitor transcende a mera competência, trata-se de aquisição de conduta social de forma a alterar a maneira como essa pessoa se relaciona. É captar realidades e transformá-las de acordo com cada episódio social e conforme a conveniência. Por isso, o letramento do professor, diante do cenário educativo, é essencial em todo processo formativo.

Sousa e Pessoa (2019) entendem por decolonialidade os movimentos de desvinculação dos modos de viver, pensar e ser, construídos a partir do processo de

³⁸ Problematizamos, a perspectiva dialógica da linguagem na seção 4.2 dessa investigação.

colonização e que se mantêm mesmo após o fim do colonialismo na forma de hierarquias raciais, de classe, sexuais, de gênero, linguísticas, espirituais e epistêmicas, que caracterizam nosso sistema-mundo eurocentrista.

Zamora (2019), ao discutir os Novos Estudos de Letramento (NEL) desde a perspectiva da decolonialidade, afirma que essa inferência atualmente tem impregnado diversas áreas de pensamento social e projetos educativos na América Latina.

Parte da premissa de que o pensamento decolonial vai para além da academia e tem sido historicamente expresso em três grandes movimentos: o pensamento anticolonial ligado aos movimentos históricos de resistência e libertação contra o colonialismo e neocolonialismo na América Latina; o movimento intelectual conhecido como pós-colonialismo ou descolonização, construído nas últimas décadas por acadêmicos na Europa, América do Norte e América Latina; e o movimento Novos Estudos de Letramento (NEL), de origem anglo-saxónica, mas já adotado no mundo. (ZAMORA, 2019, p. 4, tradução nossa³⁹).

Zamora (2019) explica que os Novos Estudos de Letramento (NEL) foram desenvolvidos a partir dos anos 1980 e significaram uma virada na compreensão que se tinha sobre leitura e alfabetização, que até então se entendia como uma habilidade psicológica e individual. Com os NEL compreendeu-se que letramento é um conjunto plural de práticas sociais. No entanto, segundo a autora, ainda hoje não podemos comemorar o alcance de todos os letramentos, porque, mesmo que algumas práticas ensinem a ler a palavra, elas não ensinam a ler o mundo e, muito menos, a produzir discurso próprio, escrever a história pessoal e social e ativar a agência individual e coletiva. Nesse sentido, reconhece-se as valiosas contribuições teórico-conceituais e metodológicas dos NEL para a investigação, mas a situação histórica e presente de países latino-americanos, que sofreram a experiência colonial, vivem hoje um status quo neocolonial, marcado por grandes desigualdades. Por isso, é indispensável completar os NEL com uma postura decolonial que situe a educação, a aprendizagem e a cultura escrita na intersecção entre o histórico, o pós-colonial e o sociocultural.

³⁹ Se parte de la premisa de que el pensamiento decolonial va más allá de la academia y se ha expresado históricamente en tres grandes movimientos: el pensamiento anticolonial ligado a los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; el movimiento intelectual autodenominado poscolonialidad o decolonialidad, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica; y el movimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad (nel), de origen anglosajón, pero ya adoptado en el mundo.

Apesar do grande interesse pelo tema e pelas discussões acerca das decolonialidades, não temos espaço aqui para ampliarmos tal discussão, mas cabe trazer o alerta de Andreotti, Silva e Jordão (2021) sobre estarmos passando por um tempo de liquidez discursiva, de instabilidade dos significados, de embriagues afetiva, em que o consumo se tornou a principal forma de relação com o mundo. Não somente o consumo material, mas também o consumo de conhecimento, de informações, de experiências, de relações e de pessoas. Dessa forma, as pessoas usam os significados de um modo fluido e condicionado a diferentes tipos de conveniências. A decolonização, em alguns casos, passou a ser um lema muitas vezes usado para reproduzir desejos e assegurar direitos que são frutos da colonialidade e do colonialismo (ANDREOTTI; SILVA; JORDÃO, 2021).

Ao pensar o letramento do professor que visa a apropriação das tecnologias digitais em sua prática profissional, a partir do pensamento pós-humanista e as decolonialidades, passamos também por considerar a possibilidade de retirar o humano do centro e integrá-lo, ou reintegrá-lo ao meio sem supremacia, já que o letramento, do ponto de vista das decolonialidades, envolve também rever a posição do homem no mundo e seu papel diante das interações.

Perante a esse panorama, essas são reflexões e elementos que emergem de “um novo letramento”, também do professor, que aprende a abandonar a condição de separabilidade e excepcionalismo e se integra em um mundo composto também de tecnologias digitais e novas perspectivas relacionais decoloniais. No entanto, Andreotti, Silva e Jordão (2021) vão mais além e incluem na crítica decolonial a própria universidade, abordagem absolutamente necessária para a presente reflexão acerca do letramento do professor do *stricto sensu* e seu local de trabalho.

Acho também importante não investir na continuidade desses espaços – ou da universidade em si (incluindo nossos salários e aposentadorias) – como único horizonte de atuação e segurança. Muita gente não se sente confortável com a imagem que eu vou descrever a seguir da universidade, mas, para mim, ela ajuda a entender que estamos dentro de um jogo em que tanto jogamos quanto somos “jogados”. Essa imagem é a da transformação da torre de marfim (que já era enraizada no colonialismo) em um Walmart de credenciais (enraizado na colonialidade e no capitalismo). Nesse supermercado, nos foi concedido um corredor de prateleiras nas quais vendemos nossos enlatados críticos (que dependem da demanda do consumidor) – alguns são gourmet, muitos são de custo acessível, alta qualidade e podem, inclusive, ser armazenados fora do congelador por bastante tempo, como por exemplo as análises que questionam a construção das normatividades. Enquanto houver espaço, vamos preencher as

prateleiras, mas não podemos nos iludir que os enlatados em si vão mudar o mundo – eles podem ajudar temporariamente, mas precisamos nos preparar para a quebra dessa cadeia alimentar danosa e insustentável. [...] não existe um caminho intelectual de decolonização através da razão colonial da academia. Não existe um caminho de escrita que nos remeta para fora da modernidade. Não vamos encontrar na leitura um escape da hegemonia epistemológica que a leitura sustenta. (ANDREOTTI; SILVA; JORDÃO, 2021, p. 604).

Isso não significa que a universidade não sirva como espaço de letramentos decoloniais, pelo contrário, significa que é preciso desenvolver esse tipo de consciência e não apenas consumir esse conteúdo e acrescentar mercadoria na prateleira das credenciais de letramento. Acerca disso, cabe o questionamento que fazem Cadilhe e Leroy (2020) sobre a formação de professores: como agir e sentipensar decolonialmente e como vivenciar uma perspectiva decolonialmente sensível e transgressora na formação de professores?

Na busca de respostas para essas questões, Cadilhe e Leroy (2020) propõem que há um dever ético de não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas de leitura, produção e análise linguísticas alheias aos problemas sociais. Sem pretender propor uma fórmula de como deve ser o processo de letramento do professor, os pesquisadores colocam em discussão a possibilidade de que os letramentos podem assumir potencial de mobilização de gêneros catalizadores, mobilizadores de ações e, inclusive, potencial nas práticas de linguagem (CADILHE e LEROY, 2020) que emergem de outros espaços interacionais, o que inclui as plataformas digitais de interação.

Frente a toda reflexão por nós explanada ao longo dessa seção, é notório que o professor precisa estar capacitado para lidar com um mundo plural, tendo um olhar amplo em relação à construção do conhecimento dos alunos e de si próprio. A formação docente, nesse sentido, deve unir reflexões e proposições sobre as novas formas de se atuar na e para a sociedade pós-moderna, diante do contexto pós-humano e decolonial, visto que o que se configura acerca dos novos paradigmas educacionais, em especial o Paradigma da Educação OnLIFE, são distintos letramentos, novos posicionamentos e novas atitudes do professor em atuação.

Além disso, no que diz respeito ao letramento do professor do *stricto sensu* no e para o local de trabalho, destacamos a importância da identidade do professor na sua prática profissional e seu papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, posto que, como refletimos ao longo do arcabouço teórico, já não é

mais o detentor do conhecimento e está constantemente em processo de (re)construção pessoal e profissional. E é dentro desse contexto que assume diferentes papéis: o de facilitador, de “agente do letramento” e, ao mesmo tempo, o de aprendiz sobre suas próprias práticas laborais.

Cabe aqui, depois de todas as reflexões acerca dos estudos de letramento, o letramento do professor e o letramento do professor no local de trabalho, em contexto de decolonialidade, de pós-humanismo e do avanço das tecnologias digitais, retomar a epígrafe desse capítulo: “A formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional” (KLEIMAN, 2006, p. 410), pois não se trata de assimilar informações, mas sim, transformações, do mundo e de si. Os letramentos, assim, se constituem e permeiam as diferentes formas de linguagem que caracterizam a formação pessoal e profissional dos professores atuantes em contextos universitários *stricto sensu*.

Por fim, antes de darmos sequência às abordagens teóricas que sustentam a nossa pesquisa, nos parece válido ampliar a perspectiva de Kleiman (2001, 2005, 2006) no que tange à noção territorial de local de trabalho do professor para além do espaço territorial presencial físico, uma vez que em contextos de decolonialidade e pós-humanismo, potencializados pela presença das tecnologias digitais, o local de trabalho do professor transcende o espaço físico e passa também a acontecer mediante diferentes plataformas de interação digital.

Em acordo com todas essas demandas que dizem respeito às reflexões abordadas acerca dos letramentos do professor em contextos de decolonialidade e pós-humanismo, e que caracterizam a contemporaneidade, um novo paradigma de educação começa a se desenhar: o Paradigma da Educação OnLIFE, o qual apresentaremos na próxima seção

3.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE

Formar para a cidadania digital é agora um dever para a nossa sociedade e para todas as instituições educacionais públicas e privadas. Significa desenvolver uma participação responsável, uma interação consciente, por meio da construção das habilidades de todos em um mundo cada vez mais conectado. Nossa tarefa é, portanto, aprender a construir redes mais inclusivas e inteligentes.

Nos dias de hoje, é impossível desvencilharmos nossa vida pessoal e profissional das tecnologias digitais, uma vez que elas marcam, diariamente, os diferentes modos e as diferentes imbricações e relações das práticas humanas, estejam elas dentro de um contexto on-line ou off-line. Nesse conjunto de circunstâncias, as transformações relacionadas às tecnologias são facilmente percebidas nos mais variados setores da sociedade, o que exige das diferentes áreas do conhecimento mais do que adequar-se: é necessário reinventar-se coengendradas (Schlemmer, 2023)⁴⁰ a elas.

Inicialmente, se olharmos para o contexto histórico do setor educacional dos últimos 30 anos, percebemos que a área da educação sempre apresentou um ritmo mais lento (ou quase que inexistente) em relação a outros setores da sociedade no que se refere a apropriação das TD em rede no âmbito da transformação. Tal proposição se justifica pelo fato de que a área da educação se apresenta resistente à apropriação das tecnologias digitais, tanto dentro de ambientes institucionais públicos quanto privados. Entretanto, nos últimos anos e, especialmente, devido a pandemia da COVID-19, observamos uma aceleração nesse processo, uma vez que o setor teve a necessidade de incorporar a sua rotina diária diferentes articulações com as TD, desde o momento inicial, ao que se deu durante, e aquilo que se configura como o contexto “pós”-pandêmico que caracteriza a atualidade.

Em meio a esse cenário, diferentes posicionamentos e comportamentos foram tomados dentro dos distintos contextos em que se articulam as diferentes instituições de ensino no Brasil. Houve aquelas que, preocupadas e comprometidas em cumprir sua função social, buscaram se reinventar, embora limitadas, muitas vezes, pela aceleração momentânea do processo (a esse caso podemos atrelar a instituição a qual geramos o *corpus* de nosso estudo). Em contrapartida, outras instituições (em grande parte públicas) paralisaram suas atividades alegando dificuldades e necessidades estruturais e tecnológicas para dar conta do contexto emergente, o que fez com que não pudessem dar continuidade, principalmente no que tange aos

⁴⁰ Coengendramento é aqui compreendido a partir de Schlemmer (2023) enquanto influência mútua, que implica na cocriação, portanto, distante de uma simples soma ou ainda, de um processo adaptativo de uma em relação a outra. O coengendramento pressupõe a superação de uma concepção individualista e estática valorizando a conectividade e a dinamicidade.

primeiros meses do período pandêmico, ao cumprimento de suas atividades para com a sociedade.

Diante desse enquadramento, a sociedade, impactada pelo surgimento de uma entidade não humana, o vírus da COVID-19, se viu instigada a se apropriar de outras entidades não humana, as tecnologias digitais, para dar conta das demandas decorrentes do fazer, do aprender e do ensinar pedagógico diário. Foram as TD que possibilitaram com que, por sua funcionalidade, os diferentes setores da sociedade, entre eles o educativo, continuassem a desenvolver seus processos, agora problematizados pela natureza específica desses não humanos. Desse modo, o que de fato a pandemia acarretou foi o isolamento presencial do espaço geográfico físico, o que abriu portas para que fossem (re)pensados e validados, ao menos por aqueles que ainda não possuíam essa compreensão, os espaços digitais em rede, também como possibilidades de interação e, para além disso, de colaboração e aprendizagem.

Tais proposições e contextos nos levam, a partir de então, a refletir em relação ao lugar do humano no mundo, uma vez que com a presença cada vez mais efetiva das entidades não humanas em nossas vidas, e sendo elas tão importantes e significativas, ao ponto de fazerem com que tenhamos de reformular nossas práticas interacionais em diferentes instâncias, o lugar ocupado pelo sujeito deixa de ser o centro (sujeitocêntrica), tal como constitui a visão antropocêntrica de mundo. Numa compreensão não antropocêntrica do mundo, o humano é mais uma das entidades, que em conexão com outras entidades não humanas constituem essa ecologia de redes.

Mediante tais circunstâncias e a partir dessas asserções, repensar o comportamento e as interações que circundam a sociedade contemporânea, uma vez que a pandemia expôs nossas fragilidades e nossa interconectividade, se tornou imprescindível. Frente a isso, o Relatório Global da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação, publicado pela UNESCO, em 2022, nomeado de “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, problematiza a função que a área educacional possui de, ao pensar no futuro, poder repensar o

presente de maneira diferente, identificando as trajetórias e possibilidades em relação às atuais demandas educativas⁴¹. (UNESCO, 2022)

Hodiernamente, a transformação digital tem impactado consideravelmente na forma como a informação é acessada, criada, validada e disseminada, o que a torna acessível e faz com que a área educacional aviste caminhos promissores. Entretanto, segundo o Relatório em questão, “devemos estar atentos para garantir que as transformações tecnológicas em curso nos ajudem a prosperar e não ameacem o futuro das diversas formas de conhecimento ou da liberdade intelectual e criativa” (UNESCO, 2022, p. 7), uma vez que existem alguns riscos que podem surgir durante esses processos, tais como: a) os de que a aprendizagem pode ganhar novas diretrizes, podendo “ser reduzida ou ampliada nos espaços digitais”; b) os de que a tecnologia pode fornecer “novas alavancas de poder e controle que podem tanto reprimir como emancipar” e; c) os de que, com o reconhecimento facial e a inteligência artificial, nosso “direito humano à privacidade pode se restringir” (UNESCO, 2022, p. 7).

Diante desses possíveis cenários, reaver a forma como as instituições compreendem as transformações digitais e suas contribuições acerca dos diferentes contextos contemporâneos é fundamental, uma vez que as vivências educacionais durante o período pandêmico e o que tem se configurado posterior a ele servem como passaporte para desmistificar o que professores, gestores e legisladores de políticas públicas pensam sobre o que é fazer educação no e para o século XXI.

É através desse imbricamento de proposições que, para a construção dessa investigação, nos valem do conceito de Educação OnLIFE, pois, a partir das reflexões acima, compreendemos a necessidade de se repensar as epistemologias e os paradigmas que circundam a área educacional, uma vez que muito do que presenciamos na atualidade não abrange e tampouco dá conta da complexidade dos processos que permeiam os diferentes letramentos para o habitar do ensinar e do aprender diante de contextos de digitalidade e conectividade. Assim, é a partir dessa perspectiva de Educação, fundamentada em Schlemmer (2019b, 2020b, 2021), Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Wildner (2020), Schlemmer e Di

⁴¹ O relatório reconhece que existem múltiplos cenários possíveis, desde transformações radicais a crises profundas, dentro dos diferentes contextos educativos mundiais. Além disso, o documento levanta questões pertinentes sobre justiça, ética e equidade.

Felice (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021), Schlemmer (2021), Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b), que discorreremos nossa investigação.

O termo Onlife, cunhado por Floridi (2015) e utilizado pelo autor para se referir às experiências de uma realidade hiperconectada, teve origem no projeto Iniciativa Onlife e foi o neologismo adotado na publicação *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (FLORIDI, 2015), fruto de um trabalho de diferentes pesquisadores que, com o objetivo de refletirem sobre os desafios e os impactos da hiperconectividade na vida humana, propuseram repensar as preocupações da sociedade na transição digital. Segundo o autor, o uso generalizado das tecnologias digitais está “tendo um impacto radical na condição humana” (FLORIDI, 2015, p. 2, tradução nossa⁴²) uma vez que elas não são meras ferramentas, mas sim,

forças ambientais que estão afetando cada vez mais nossa auto concepção (quem somos), nossas interações mútuas (como nos socializamos), nossa concepção da realidade (nossa metafísica) e nossas interações com a realidade (nossa agência)” (FLORIDI, 2015, p. 2, tradução nossa⁴³).

Em entrevista à revista IHU on-line, intitulada de “A era do Onlife, onde real e virtual se (con)fundem”, ao explicar o conceito de Onlife, Floridi (2019) o compara com a sociedade híbrida dos manguezais, fazendo uma analogia com relação à água salobra (aquela formada pela salinidade intermediária entre a água doce e salgada):

Um ambiente incompreensível quando observado da perspectiva da água doce ou da água salgada. Onlife é isso: a nova existência na qual a barreira entre real e virtual caiu, não há mais diferença entre "on-line" e "offline", mas há precisamente uma "onlife": a nossa existência, que é híbrida como o habitat dos manguezais. (FLORIDI, 2019, p.1)

Outro pesquisador da atualidade que também discorre que as tecnologias e as plataformas digitais não podem mais ser apenas concebidas como ferramentas, meios e mídias é o sociólogo italiano Massimo Di Felice. Para ele, esses espaços são ecologias conectivas que potencializam novas relações e condições habitativas.

⁴² are having a radical impact on the human condition.

⁴³ environmental forces that are increasingly affecting our self-conception (who we are), our mutual interactions (how we socialise), our conception of reality (our metaphysics), and our interactions with reality (our agency).

Desse modo, as diferentes formas de conexão (Internet das coisas, Big Data etc.) que se desenvolvem nas redes digitais nos são apresentadas

mais do que como o resultado de uma ação de um sujeito-ator ou de um conjunto de actantes, mas como a consequência de um novo tipo de interação no interior de um novo habitat, material e informativo ao mesmo tempo, **formado pela complexidade de interações que surgem após o processo de digitalização**, a partir da sinergia entre circuitos informativos, banco de dados, dispositivos de conectividade, pessoas, territórios e biodiversidades etc., e que se dão no interior de infoecologias sem dimensões, atópicas, que se estendem das arquiteturas moleculares até as ecologias da biosfera e das interestelares de nossa galáxia. (DI FELICE, 2017, p. 264, grifo nosso)

É a partir dessa complexidade originada pelos processos de digitalização, possíveis de transformar matérias/substâncias originárias em “algo diverso, acessível e informativamente manipulável” (DI FELICE, 2017, p. 275), e que ao mesmo tempo não permitem o desaparecimento de “sua forma original” (DI FELICE, 2017, p. 275), que o investigador caracteriza o que ele denomina como processo de **transsubstanciação**. Dada essa proposição, validar a ideia de que a educação é mediada por tecnologias é rasa, uma vez que elas próprias podem provocar a transsubstanciação na Educação e serem capazes de criar espaços e novos letramentos para o aprender e o ensinar contemporâneos (DI FELICE, 2017).

Esses são alguns dos conceitos que fundamentam o paradigma da **Educação OnLIFE**, o qual resulta de um processo de construção desenvolvido no contexto do Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital (GPe-dU - Unisinos) que, em sua articulação e percurso, desde a sua formação, em 1998, se constitui a partir da tríade conectiva pesquisa-desenvolvimento-formação. O percurso da construção conceitual, a partir das referências citadas anteriormente, é explicitado na Figura a seguir:

educativo tem requerido “movimentos disruptivos em diferentes contextos, tais como a ciência, o mundo do trabalho, o lazer, enfim, no viver e no conviver em suas diferentes dimensões” (Schlemmer e Moreira, 2020, p. 104).

À vista disso, a Educação OnLIFE é uma Educação que se desenvolve em processos de ensino e de aprendizagem que emergem a partir de problematizações do tempo e do mundo presente e se constitui por atos conectivos transorgânicos (portanto, entre entidades humanas e não humanas) num percurso de invenção e transubstanciação. Processo esse que é potencializado por metodologias inventivas (Schlemmer, 2018, 2022) e práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas (Schlemmer 2020) que venham a ser “significativas para os atuais sujeitos da aprendizagem e objetivem um processo de desenvolvimento emancipatório e cidadão” (Schlemmer, 2018, p. 45).

São por esses motivos que a compreensão de Educação OnLIFE se desenvolve para além do conceito de Educação Híbrida e Multimodal, uma vez que, conforme Schlemmer (2021),

é transubstanciada, inventiva e cibricidadã, conectada (On) à vida (LIFE), a partir de problematizações do tempo/mundo presente, numa realidade hiperconectada, que favorece o habitar atópico”. [Além disso], implica uma perspectiva ecológica hipercomplexa e conectiva, na qual a própria substância das materialidades de espaços, conteúdos, práticas e sujeitos é alterada para dados. (Schlemmer, 2021, p. 50)

Para refletir sobre uma Educação OnLIFE e conceber diferentes vivências de aprendizagem para esse contexto, é necessário compreender essa nova realidade que caracteriza a sociedade atual, composta de diferentes entidades conectadas em/como rede que co-constroem e co-produzem conhecimento, em atos conectivos transorgânicos que se desenvolvem em diferentes espaços e tempos, e por materialidades diversas.

Diante desse cenário, para além do conceito de Onlife, de Floridi (2015), e de elementos já presentes no conceito de Educação Híbrida e Multimodal, outros elementos teóricos se entrelaçam, aprofundam, ampliam e contribuem na constituição da composição conceitual do termo Educação OnLIFE. De acordo com Schlemmer e Moreira (2022), a partir de Schlemmer (2021), tais elementos

híbrido enquanto simples mistura por adição, o que visa a superar uma teoria da ação, que herda uma visão sujeitocêntrica, antropocêntrica e dualista de mundo. (SCHLEMMER, 2022, p. 131).

referem-se especialmente ao conceito de simbiota e aprendizagem enquanto mestiçagem, invenção (SERRES, 1990a, 1990b, 1993, 1999, 2013, 2015, 2017), o qual compõe com o conceito de cognição inventiva (KASTRUP, 2015); ato conectivo transorgânico, transsubstanciação e habitar atópico (DI FELICE, 2009, 2017); sociedade onlife (FLORIDI, 2015); hipercomplexidade (MORIN, 1998) e simpoiesis (HARAWAY, 2014, 2015, 2016a, 2016b). Esses conceitos, articulados às construções anteriores, têm contribuído para que possamos melhor compreender os novos habitares do ensinar e do aprender numa realidade hiperconectada (SCHLEMMER, MOREIRA, 2022a, p. 151).

Todos esses conceitos, ao ampliarem a composição conceitual de Educação OnLIFE, são importantes para o escopo teórico de nossa pesquisa, uma vez que nosso território investigativo compreende o processo inventivo de desenho e cocriação de uma prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e On-line/OnLIFE (SalGOn), situada na perspectiva da Educação e Transformação Digital, a qual apresentaremos na seção 4.1.1 dessa investigação.

Dessa forma, com o objetivo de ampliar e transcender a visão do conceito de sociedade, comumente proposta pela área da sociologia como algo circundante a um conjunto de indivíduos, pessoas humanas, reunidos em uma espécie de contrato gerado, capazes de conviver de forma organizada em torno de conflitos de interesses, Di Felice (2017) propõe a perspectiva do social enquanto ecologia que conecta entidades humanas e não humanas, portanto, de característica reticular e não associativa ou agregativa.

No que tange à construção dessa tessitura, é possível relacionar e aproximar a proposição de Felice (2017) ao contexto investigativo por nós aqui apresentado, uma vez que os rastros e a condição habitativa podem ser percebidos através das conexões em rede que emergem dos diferentes atos conectivos realizados nas plataformas digitais habitadas pelos professores em formação no decorrer do curso de Especialização em Educação OnLIFE e ao longo da vivência da prática pedagógica SalGOn.

No que concerne ao exposto, são esses processos e imbricações que compreendem as ações das diferentes conexões em rede, estabelecidas a partir das relações ecossistêmicas produzidas pelo conjunto de distintos actantes e interagentes, humanos e não humanos (por isso transorgânico), que Di Felice (2017) denomina como **ato conectivo transorgânico**. Nessa perspectiva de rede não há centralidades, ou seja, a noção sujeitocêntrica e dualista é contraposta, uma vez que

nenhuma entidade se sobressai a outra, pois ambas, ao entrarem em conectividade, operam (se desenvolvem) em conjunto, caracterizando uma nova ecologia de rede. Para Felice (2020),

a perspectiva da ecologia em rede, baseada na descrição complexa das relações entre indivíduo, biodiversidade, técnica, informação e território [...], torna visíveis as interdependências entre cada um dos diferentes membros que já não aparecem como realidades distintas, enquanto seus próprios processos de modificação e suas características são produzidas e desenvolvidas a partir da relação com os outros. (DI FELICE, 2020, p. 43)

É a partir desse coengendramento de movimentos de conexões em rede, entre humanos, tecnologias, territorialidades, biodiversidades, entre outros, que Di Felice (2009, 2012, 2017, 2021) conceitua a noção de **epistemologia reticular e conectiva**. A ação reticular, ou seja, o agir das redes, é caracterizado pelo conjunto de atos provenientes de entidades que transcendem de naturezas diversas e que estão, segundo o sociólogo, “imersos de forma incindível na natureza que os constitui e os envolve ao mesmo tempo” (DI FELICE, 2009, p. 30). Assim, tal proposição, nesse contexto, nos valida a repensarmos na visão que temos sobre e para com o mundo. Nesse encadeamento de proposições, o pesquisador apresenta as epistemologias reticulares e conectivas como possibilidades de compreensão das importantes transformações que emergem no campo do conhecimento, procedentes das formas conectivas e digitais de comunicação, visto que, ao assumirmos novas conexões, outras interações sociais, já não mais sistêmicas, se revelam, o que estabelece novas práticas interativas, conectivas e reticulares. Nesse viés, para Felice (2012), “a arquitetura reticular desenha-se como uma nova forma da explicação da complexidade que possui a sua especificidade nas suas qualidades conectivas” (DI FELICE, 2012, p. 16).

A datar dessas interconexões, a epistemologia reticular nos leva, então, a compreensão de que a produção do conhecimento está para além de uma característica exclusivamente humana. Para o pesquisador, a tendência a esse processo tem proporcionado novos atos conectivos entre pessoas, sistemas e máquinas, o que possibilita novas condições habitativas (**Habitar Atópico**) que caracterizam outras formas de habitar os espaços, uma vez que o habitar, nesse

sentido, se torna “não mais a consequência da relação de um sujeito com um local específico ou da relação objetiva entre um indivíduo e um território”, mas sim, estabelece “o resultado de múltiplas práticas comunicativas entre os membros de uma rede ecológica complexa, formada por seres humanos, dados, sensores, softwares, algoritmos, florestas, estradas etc.”. (DI FELICE, 2020, p. 44)

Ao relacionarmos esses conceitos ao contexto por nós aqui investigado, o curso de Especialização em Educação OnLIFE oferecido aos professores dos diferentes programas de pós-graduação de uma universidade comunitária da Região Sul do Brasil, e as experiências vivenciadas por eles ao longo do percurso vivenciado, sejam elas desenvolvidas diante do contexto pandêmico que caracterizava o momento presente ou não, é possível observarmos a existência de letramentos que emergem dos atos conectivos transorgânicos oriundos desses novos habitares, o que justifica a ideia de uma rede conectiva, de professores em formação, diante do transcurso do ensinar e do aprender a partir de um raciocínio reticular e conectivo.

No que tange à hibridização dos diferentes espaços e à necessidade de problematizar esses conceitos na área da educação, Schlemmer, Backes e Palagi (2021) refletem a importância de se pensar no movimento do hibridismo da contemporaneidade, uma vez que, ao contrário do que acontecia em uma realidade pré-digital, “o habitar se amplia em fluxos nas redes, ultrapassando territórios e nos instigando a problematizar, no campo da educação, os espaços do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, seus habitares” (SCHLEMMER, BACKES e PALAGI, 2021, p. 25). Dessa forma, ainda dentro do contexto investigativo por nós vivenciado, essa problematização pode ser vista no escopo do desenho curricular do curso de Especialização em questão, posto que, a partir de um currículo reticular e conectivo (Schlemmer e Moreira, 2019) que instiga um habitar atópico, e de diferentes dimensões da formação docente, visa o desenvolvimento de Ecossistemas de Inovação na Educação (Schlemmer e Moreira, 2019)⁴⁵.

Para as pesquisadoras, todos esses movimentos de hibridização, intensificados por atos conectivos transorgânicos (entidades humanas e não humanas), “potenciam a cocriação de metodologias inventivas e práticas pedagógicas simpoiéticas, imersivas e gamificadas” (Schlemmer, 2018; 2022) e propiciam o desenvolvimento de “movimentos disruptivos que podem potencializar a

⁴⁵ Na seção 4.1.2, denominada de “O Território da Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu”, descrevemos com mais detalhes o desenho curricular mencionado.

transformação/transubstanciação das instituições, das ofertas, dos currículos e da própria sala de aula, num emergir do habitar do ensinar e do aprender em rede” (SCHLEMMER, BACKES e PALAGI, 2021, p. 26). Dessa forma, com o intuito de potencializar esse desenvolvimento, não cabe mais compreendermos o currículo como algo acabado, mas sim, como um processo que, constantemente, no experienciar, se reinventa e se modifica.

É a partir da imbricação desses movimentos que o conceito de Educação OnLIFE se expande e busca a compreensão da aprendizagem enquanto **Invenção** (SERRES, 1990a, 1990b, 1993, 1999, 2013, 2015, 2017) e **Cognição Inventiva** (KASTRUP 1999, 2007, 2015), visto sua importância para a problematização da docência em contextos de novos currículos que levam em consideração a perspectiva da reticularidade e da conectividade do tempo presente.

Para Kastrup (2015), “o mundo contemporâneo se encontra em intenso processo de transformação”, uma vez que “somos afetados por todos os lados por estímulos e informações novas” (KASTRUP, 2015, p. 108). Atrelada a essas circunstâncias, conforme a perspectiva da autora, a aprendizagem “exige destreza com o trato com o devir” (KASTRUP, 2015, p. 106), visto que o processo de aprendizagem se constitui, antes de tudo, com a capacidade de problematizar e estar apto às variações materiais que se transformam em nossa cognição (KASTRUP, 2015).

Diante desse propósito, a invenção da cognição, segundo a pesquisadora, é descrita em duas partes: a parte do devir e a parte da produção. É particularizada pela primeira, “porque se dá por bifurcações, por divergências em relação a si mesma” (KASTRUP, 2015, p.107) e é denominada como produção pela segunda, “no sentido em que gera produtos, porque é produção de si e produção do mundo” (KASTRUP, 2015, p.107). Dessa forma, essas duas proposições definem as duas faces da **aprendizagem inventiva**: “a face em que ela é potência, a virtualização da ação, e a face em que ela é o processo que conduz a soluções” (KASTRUP, 2015, p.107, grifo nosso). A invenção, como política, tal qual define a investigadora, é uma prática, e não imposição (KASTRUP, 2015).

Além disso, para Kastrup (2015), é necessário distinguir a noção de processo criativo do processo inventivo. O primeiro, trata-se de uma habilidade e de um desempenho que se propõem a inventar soluções originais capazes de resolver problemas contextuais já existentes, podendo ser cognitivamente desenvolvidas e

ampliadas. Já a segunda, por sua vez, envolve a problematização, não sendo ela diretamente relacionada à solução de problemas, mas sim, à invenção de problemas e de soluções originais capazes de solucionar problematizações pré-existentes. Nesse sentido, a invenção se dá como potência da cognição, sendo ela sempre a invenção do novo, dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e tratamento no interior das leis da cognição (KASTRUP, 2015).

Desse modo, a invenção de problemas é, conseqüentemente, a própria experiência de problematização. No caso do contexto investigativo que compõe o *corpus* dessa tessitura, a aprendizagem inventiva é evidenciada durante a experiencição, por parte dos participantes, da prática pedagógica SaIGON e, posteriormente, no decurso de criação de uma nova prática por eles idealizada e vivenciada. Essa prática, para além da noção do conceito de invenção, também desenvolve a experiência da gamificação, outro conceito que conversa com a perspectiva da Educação OnLIFE.

Tendo sido criado em 2002 pelo britânico Nick Pelling, o termo **gamificação** é consideravelmente novo, visto que só em 2008 passou a ser realmente conhecido e utilizado pela indústria de jogos, popularizando-se em 2010. Desde então, tem ganhado espaço em diversos setores e contextos sociais, entre eles, na área da educação. Desse modo, no que concerne à característica gamificada, como parte de um processo que se propõe a potencializar a Educação OnLIFE, nos apropriamos de Schlemmer (2014, 2015, 2016, 2018, 2021) quando em relação à definição de gamificação e a proposição da Metodologia Inventiva denominada Projetos de Aprendizagem Gamificados (PAG), no sentido de compreender que toda e qualquer prática pedagógica gamificada, quando em construção/problematização, implica na apropriação de diferentes mecânicas e dinâmicas presentes no mundo dos jogos. Para Schlemmer (2014), a gamificação se constitui do

processo de usar mecânica de games, estilo de games e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para resolver problemas e engajar pessoas. A gamificação se ocupa, então, de analisar os elementos presentes no design de jogo, que fazem-no ser divertido, e adaptar esses elementos a situações que normalmente não são consideradas jogos. (SCHLEMMER, 2014, p. 77)

Além disso, conforme a pesquisadora, a gamificação pode ser refletida no que condiz a duas perspectivas: a) como persuasão, que tem como foco estimular a competição, possuindo um sistema particular de premiação, recompensa, pontuação etc., o que caracteriza, no campo educacional, uma perspectiva epistemológica empirista, e; b) como empoderamento, visto que propicia o desenvolvimento da colaboração, autoria, autonomia, inventividade e cooperação. Tal perspectiva é instigada por meio de narrativas, desafios, missões e descobertas em grupo e está fundada em teorias interacionistas e sociointeracionistas (tal qual o construtivismo piagetiano, a perspectiva Vigotskiana sócio-histórica, a biologia do conhecer e do amor, de Maturana e Varela, o que representam uma perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica) e, mais recentemente, está fundada em teorias da cognição enativa, de Varela, a cognição inventiva, de Kastrup, Tedesco e Passos e a Teoria Ator-Rede (TAR), de Latour, que nos remetem a uma perspectiva epistemológica reticular, conectiva e atópica (SCHLEMMER, 2021b).

Para Schlemmer (2015), “o fenômeno gamificação é emergente e deriva diretamente da popularização e popularidade dos games e de suas capacidades intrínsecas de instigar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento” (SCHLEMMER, 2015, p. 33). Diante disso, também justifica-se pensar sobre o papel da gamificação frente às atuais gerações em desenvolvimento, uma vez que, ao compasso do avanço tecnológico, elas interagem diariamente através de diferentes formas, o que justifica a gamificação como uma perspectiva sociocultural, dado que, no processo de composição dessas interações, pressupõe-se a utilização de elementos comumente encontrados nos games (SCHLEMMER, 2015).

É em meio a essa conjuntura, de pensar a gamificação como uma possibilidade de potencializar diferentes aprendizagens, que acreditamos que cabe à área educacional e aos profissionais que nela atuam refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, nesse espaço, cabe intrinsecamente às universidades, como local de formação, e de trabalho, formar os profissionais/professores para atuarem na formação de distintos sujeitos que exercerão diferentes atividades.

Em consonância com Schlemmer (2015), também nos valem da perspectiva de que a gamificação possibilita “a construção de situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos, de forma prazerosa, na definição e

resolução de problemas contribuindo para repensar o contexto educacional” (SCHLEMMER, 2015, p. 34). Para além do engajamento, ela também permite com que os sujeitos vivam uma experiência significativa, já que no processo de experienciar eles transformam informações em experiências (SCHLEMMER, 2015).

Diante do contexto da Educação Superior, é válido (re)pensar em aprendizagens que viabilizam a experiência através de situações gamificadas, tanto para os professores quanto para os alunos, e que possibilitam novas e diferentes vivências aos aprendizes. Tal direcionamento, conseqüentemente, contribuirá de forma significativa para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Como proposta de desenho para o desenvolvimento dessas experiências, Schlemmer (2018) concebe a metodologia inventiva denominada de “Projetos de Aprendizagem Gamificados (PAG)”, que instigou o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Simpoiéticas, Inventivas, Gamificadas, Online e OnLIFE (SalGoN). Conforme a autora, o processo metodológico inventivo acontece por meio dos movimentos cartográficos, onde

os sujeitos da aprendizagem realizam a leitura de seu cotidiano, o que inclui os espaços geográficos nos quais se movimentam, e buscam identificar problemáticas sociais relevantes para as quais podem contribuir, a partir do desenvolvimento de um game ou processo gamificado. (SCHLEMMER, 2018, p. 44)

Outra concepção teórica que contribui para a consolidação da concepção de metodologias e práticas inventivas é o conceito de Simpoiése.

Para Donna Haraway⁴⁶ (2015, 2016), a **simpoiése** (do termo original *Sym-poiesis*) caracteriza-se pela proposição do fazer-com (*Sym* (junto-com) *poiesis* (fazer)), no sentido de que, segundo o entendimento biológico de nossas relações, tudo aquilo que produzimos, fazemos em conjunto, em companhia de diferentes inteligências, sejam elas humanas e não humanas. Nesse sentido, no que tange à produção dos seres vivos, dado a autora, nada acontece de maneira isolada, mas sim, interconectada através de uma rede de conexões.

⁴⁶ Haraway também credita esses termos a outros investigadores, tais como Vincienne Despret, Beth Dempster, Isabelle Stengers e Lynn Margulis.

Para Haraway (2016), a ideia de simpoiése se diferencia da autopoíése dadas as diferentes complexidades sistêmicas, uma vez que a autopoíése é caracterizada por “unidades autônomas autoproduzidas com limites espaciais ou temporais autodefinidos que tendem a ser centralmente controlados, homeostáticos e previsíveis”, e a simpoiése se constitui de “sistemas de produção coletiva que **não possuem** limites espaciais ou temporais autodefinidos” (HARAWAY, 2016, p. 61, grifo nosso, tradução nossa⁴⁷). Outrossim, embora as complexidades distintas, ambas estão em “fricção generativa, ou geram envolvimento ativo, ao invés de oposição” (HARAWAY, 2016, p.61, tradução nossa⁴⁸). Logo, a existência de uma natureza não elimina a outra.

É nesse propósito do “fazer-com” que, assim como o termo Educação OnLIFE, ampliamos nossa proposição conceitual e nos valemos da concepção de simpoiése para justificar as relações entre as diferentes entidades que caracterizam as distintas práticas SaGOn que compõem nossa investigação.

É frente a todo esse panorama relativo às mudanças ocasionadas pelos novos e diferentes contextos de digitalidade e conectividade que, desde 2020, Moreira e Schlemmer (2020) e Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b) justificam a asserção teórica do termo **Educação OnLIFE** como um movimento disruptivo capaz de

pensar/desenhar diferentes contextos investigativos, de desenvolvimento e formação, os quais instigam a inventividade no âmbito do ensinar e do aprender, enquanto percursos que se co-engendram num habitar e co-habitar cada vez mais atópico, em contextos híbridos (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 26).

Na tetralogia publicada pelos autores até o momento (“POR UM NOVO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO DIGITAL OnLIFE” (2020), “AMPLIANDO CONCEITOS PARA O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO DIGITAL OnLIFE” (2020), “Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um caminho possível para a Educação OnLIFE?” (2022) e “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada” (2022)), é possível encontrarmos

⁴⁷ self-produced autonomous units with self-defined spatial or temporal boundaries that tend to be centrally controlled, homeostatic, and predictable / collective production systems that do not have self-defined spatial or temporal boundaries.

⁴⁸ are in generative friction, or generative enfolding, rather than opposition.

justificativas que nos levam a pensar na constituição de ambientes de aprendizagem e de convivência que legitimam diferentes sujeitos e espaços como partes integrantes de uma rede de relações que interligam múltiplas ecologias, inteligências, técnicas, culturas etc., atribuindo novos sentidos/significados aos atos conectivos transorgânicos.

Dessarte, no sentido de propor uma nova visão sobre essas conexões e partindo da problematização de que a educação é um sistema aberto, não hierarquizado e, tampouco, linear, e de que as pessoas aprendem em processos conectivos de interação em rede, Schlemmer e Moreira (2020b) sugestionam que, no lugar de modelos aplicados, é premente pensarmos em

diferentes desenhos multidimensionais, construídos a partir de uma análise: de quem é o sujeito que aprende e como aprende, do contexto sociocultural, das especificidades das diferentes áreas do conhecimento; das potencialidades e limites das diferentes tecnologias, subsidiados pelos estudos das neurociências, da cognição e por teorias de aprendizagem contemporâneas, a partir de uma epistemologia reticular, conectiva e atópica (SCHLEMMER e MOREIRA, 2020, p. 119).

É a partir dessa visão inovadora, que incorpora distintas realidades, e desses novos cenários que necessitam de estruturas flexíveis capazes de corroborar para que essas mudanças aconteçam, é que será possível uma renovação no paradigma educacional nos mais variados setores educativos, inclusive no da Educação Superior do *Stricto Sensu*, foco de nossa investigação. Tais mudanças visam a corroborar para uma educação que considere as especificidades e potencialidades contemporâneas, o que inclui, indubitavelmente, as tecnologias digitais conectivas e transorgânicas. Em consonância com Schlemmer (2021), também reconhecemos que “as instituições educacionais são fundamentais na sociedade, mas elas precisam melhor compreender as transformações digitais que estão ocorrendo, a fim de que possam se (re)inventar” (SCHLEMMER, 2021, p. 24).

Por fim, sabemos que essas mudanças implicam em desafios de transformação e inovação nas organizações e que, no que tange ao campo das instituições universitárias, tais proposições também passam pela necessidade de que sejam

repensados os currículos, as metodologias, a avaliação e os demais processos que circundam o ambiente acadêmico (e para além dele).

Além disso, não podemos deixar de lado a importância de (re)pensamos em espaços formativos de formação continuada para os professores que estão no presente exercício, uma vez que parte dessas mudanças se dá pelas práticas por eles desenvolvidas e que estão adiante dos conhecimentos técnico-científicos de excelência. Cabe, assim, não só uma mudança do ponto de vista tecnológico e pedagógico, mas também “do ponto de vista cultural, pois implica mudanças em termos de mentalidade e de práticas” (SCHLEMMER e MOREIRA, 2022b, p.19).

Dadas as reflexões propostas pelos autores supracitados e que nos ajudam a sustentar o arcabouço teórico de nossa investigação, pensamos, assim como Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), que é esse

o momento para construirmos, efetivamente, uma Educação OnLIFE, coerente com as tecnologias do nosso tempo e desenvolvendo pedagogias para essa nova realidade hiperconectada. Uma Educação OnLIFE onde não haja dualismo entre o offline e o on-line, e onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos, mas como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos (SCHLEMMER, DI FELICE e SERRA, 2020, p. 20).

Dada a apresentação de nosso arcabouço teórico, passamos à metodologia adotada para essa pesquisa.

4 O MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO PELO VIÉS DA LINGUAGEM

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal.

Mikhail Bakhtin (1929/2014, p. 127)

A epígrafe tomada como ponto de partida para esse capítulo, nomeado de “O método da cartografia de pesquisa-intervenção pelo viés da linguagem”, mostra o nosso interesse em aliar o método cartográfico de pesquisa-intervenção e os estudos da linguagem, mais especificamente relacionados ao campo de estudo da Linguística Aplicada, área em que centramos nossa investigação.

A cartografia, como método de pesquisa-intervenção, é proposta, inicialmente, por Kastrup (2007; 2008), Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014) e tem sido bastante explorada em diferentes áreas do conhecimento; entretanto, ainda é pouco vista e investigada pelo viés da LA, como observamos através do levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento dessa investigação.

Esse método também inspira a metodologia inventiva Projetos de Aprendizagem Gamificados (Schlemmer, 2018), bem como a metodologia de acompanhamento e avaliação do Curso de Especialização Educação OnLIFE no *Stricto Sensu* (Schlemmer, 2020), nosso território de pesquisa. O curso de Especialização tem como objetivo principal conceber e desenhar, na perspectiva da cocriação, propostas de Educação OnLIFE. Assim, a partir de um desenho curricular diferenciado, organizado e desenvolvido a partir cinco diferentes dimensões, caracterizadas por Schlemmer (2019) como Cinco Dimensões da Formação Docente (5DsFD), aos quais são associados um conjunto de competências, a formação é desenvolvida num processo que implica, muito além de obter resultados específicos, em um acompanhamento e avaliação constantes do percurso formativo desenvolvido pelos professores-pesquisadores.

Tal fato nos instigou a analisar a possibilidade de nos apropriarmos do método cartográfico de pesquisa-intervenção também em nossa investigação, uma vez que os diferentes espaços⁴⁹ de interação entre os participantes do Curso de Especialização em Educação OnLIFE no *Stricto Sensu* possibilitam diferentes e significativos “diálogos” que, conforme a epígrafe, segundo Bakhtin (2014, p. 127), contemplam a interação verbal, que se dá não só na comunicação oral, como também através de toda e qualquer comunicação verbal, seja ela de uma ou outra natureza.

Nessa perspectiva, há um possível ponto de intersecção entre o método cartográfico de pesquisa-intervenção e a linguagem, uma vez que, ao longo das pistas

⁴⁹ Ao longo desse capítulo explanaremos sobre os diferentes espaços cartografados.

e dos rastros deixados pelos participantes (discorreremos sobre pistas e rastros na próxima subseção) nos diferentes espaços interativos durante o desenvolvimento da Prática Pedagógica Simpoiética, Gamificada, Inventiva e Online/OnLIFE por eles experienciada, é possível perceber, através da linguagem e dos diferentes enunciados que aparecem diante das distintas vozes sociais dos participantes, o desenvolvimento individual de cada um no decurso do percurso formativo realizado, seja quando praticante ou quando idealizador da prática pedagógica.

Posto isso, contextualizando o foco do nosso estudo, que se desenvolve no contexto da formação continuada de professores do stricto sensu e a apropriação das tecnologias digitais no âmbito da Educação Superior, temos como objetivo geral analisar, através da linguagem, como e que letramentos são desenvolvidos a partir da vivência, experiência e apropriação de práticas pedagógicas inventivas no contexto de um curso de especialização.

Dada a apresentação dessa seção metodológica, que visa a justificar a escolha e a relação entre o método cartográfico de pesquisa-intervenção e a linguagem, passamos à próxima subseção, que apresentará as dimensões do território da pesquisa e o método cartográfico de pesquisa-intervenção.

4.1 AS DIMENSÕES DO TERRITÓRIO DA PESQUISA

Como cartógrafo, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos.

Virgínia Kastrup (2009, p.61)

Para darmos início a esta subseção, antes de apresentarmos a metodologia da pesquisa, o método cartográfico da pesquisa-intervenção, faz-se importante discorrermos sobre o contexto em que a pesquisa se desenvolve.

Trata-se de uma universidade comunitária da região sul do país, com mais de 50 anos de história e com cerca de 23 mil alunos matriculados⁵⁰ em cursos de graduação e pós-graduação, nas diferentes modalidades oferecidas pela instituição: Presencial, Híbrida e a Distância (EAD). Ao total, são mais de 70 cursos de graduação e 14⁵¹ Programas de Pós-graduação que, ancorados a partir de seis Escolas, como

⁵⁰ Dados retirados do site da instituição.

⁵¹ No momento da qualificação dessa presente pesquisa, a universidade contava com 26 Programas de Pós-graduação. Entretanto, em Julho/22, a universidade confirmou o fechamento de 12 desses

representadas na Figura 2 no capítulo introdutório, buscam, além da promoção do debate teórico-metodológico, fomentar a internacionalização e a transversalidade nos processos de formação profissional e de produção do conhecimento. São elas: Escola da Saúde; Escola de Humanidades; Escola Politécnica; Escola de Direito; Escola da Indústria Criativa e Escola de Gestão e Negócios (Figura 2).

Dois desses projetos de internacionalização, desenvolvidos pela Escola de Humanidades, mas especificadamente pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)⁵², são articulados em interface com a Universidade Aberta de Portugal através da pesquisa intitulada: O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal, financiada pelo Edital FAPERGS/CAPES 06/2018 - PROGRAMA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO RS e da pesquisa Transformação Digital e Humanidades: educação e comunicação em movimento, financiado pelo EDITAL nº 041/2017 - Programa Institucional de Internacionalização CAPES-Print, sendo que dessa última também faz parte o Programa de Pós-Graduação em Comunicação.

Vinculados a esses projetos de internacionalização, Schlemmer e Moreira (2020) propuseram a primeira edição da disciplina de Seminário Temático II – Educação & Transformação Digital, ofertada a todos os Programas de Pós-graduação da universidade, entre eles, o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, ao qual vincula-se diretamente essa pesquisa.

O Seminário totalizou 30h e foi desenvolvido em dez semanas, entre os meses de abril e julho de 2020, envolvendo atividades síncronas e assíncronas⁵³. A proposta busca experienciar o que significa aprender e ensinar em uma realidade

curso, sendo eles o Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Comunicação, Economia, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Geologia, História, Psicologia e o de Linguística Aplicada, de onde somos vinculados. A universidade atribui a reestruturação ao corte do financiamento público, à redução de 38% no número de matrículas nos últimos cinco anos e, também, à pandemia.

⁵² O Programa de Pós-Graduação em Educação, na universidade, iniciou suas atividades no ano de 1994 com a criação do curso de Mestrado em Educação e, em 1999, também passou a oferecer o curso de Doutorado em Educação. É um curso reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 2.530/2002, D.O.U de 06/09/2002 e pela Portaria do Ministério da Educação nº 524/2008, D.O.U de 30/04/2008, mantendo excelência acadêmica, reconhecida pela CAPES, por 13 anos: 1 triênio (nota 7), 1 quadriênio (nota 7) e 2 triênios (nota 6).

⁵³ Compreende-se as atividades síncronas como aquelas de contato imediato entre professor e aluno, em uma espécie de emissão e recepção instantânea de informações. Já as atividades assíncronas são atemporais, estando desconectadas do tempo e do espaço (a relação de contato se mantém no tempo disponível de cada um).

hiperconectada, situação que emerge, entre outros movimentos, das transformações digitais da atualidade. O seminário se constituiu como um espaço para, conforme os autores: i) discutir desafios e problemas atuais, dentro de cenários e contextos emergentes na área da Educação OnLIFE e da Educação Online; ii) problematizar e analisar temáticas relacionadas à Transformação Digital na Educação, dando ênfase a Educação Online e a Educação OnLIFE; iii) sugerir e propor a invenção de práticas pedagógicas inventivas para o contexto da Educação OnLIFE e Educação Online; iv) sistematizar e investigar, nos países da lusofonia, como a transformação digital pode promover o desenvolvimento da Educação e como diferentes instituições e países estão e apropriando dessas mudanças.

A metodologia do seminário foi dialogada e problematizada, e apropriou-se de elementos da metodologia inventiva e de Projetos de Aprendizagem Gamificados. Estes, subsidiados por leituras e discussões realizadas dentro dos movimentos síncronos e assíncronos, que propunham análises e sistematizações dos processos de ensino e de aprendizagem em contextos de transformação digital.

Aqui, cabe-nos situar o momento em que essa disciplina ocorreu e contextualizar o cenário educativo mundial naquela instância: a pandemia da COVID-19. As medidas de distanciamento social⁵⁴ indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde para combater o avanço da pandemia do novo coronavírus⁵⁵ fizeram com que as instituições educativas, de todos os níveis, tivessem de se adequar repentinamente, passando a oferta das aulas da modalidade presencial física à modalidade de ensino remoto emergencial. Entretanto, tais medidas promoveram apenas o distanciamento físico, uma vez que as interações sociais se potencializaram em diferentes plataformas digitais de interação.

Conforme Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa “distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico” (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 8), o que configura o Ensino Remoto ou Aula Remota como “uma modalidade de

⁵⁴ O termo Distanciamento Social foi utilizado para tratar de medidas adotadas na mais recente pandemia da história: a COVID-19. o intuito foi o de garantir o afastamento das pessoas e, conseqüentemente, a redução dos casos, buscando evitar, assim, a propagação de uma doença facilmente transmitida.

⁵⁵ Surgido na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019, o novo coronavírus, que causa a infecção do COVID-19, deixou o mundo em alerta. O vírus se espalhou rapidamente por todo o mundo, o que fez com que a Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, decretasse estado de pandemia (denominada de pandemia do novo coronavírus). No Brasil, o primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020.

ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes” (Moreira e Schlemmer, 2020, p.8), medida adotada por diferentes instituições e níveis de ensino do mundo todo, em função das medidas de restrição impostas pela pandemia da COVID-19.

Nessa modalidade, consoante aos autores,

o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Dessa forma, a disciplina de Seminário Temático II – Educação & Transformação Digital, que já tinha como intuito promover reflexões sobre a realidade hiperconectada e as transformações digitais da atualidade, depara-se com um contexto real e emergente: a pandemia e as complicações/reconfigurações provocadas na área da educação.

No contexto do referido Seminário, em que se explorou a Apropriação de Projetos de Aprendizagem Gamificados, foram constituídas duas atividades inspiradas nas jornadas de heróis e denominadas como missões. Foram elas: a missão Sherlock e a missão MacGayver. A primeira missão, intitulada como *Missão Sherlock: o caso da educação em tempos de pandemia (2020)*, consistia em investigar a situação do tempo presente em diferentes grupos de professores. O intuito era o de acompanhar e observar os diferentes movimentos que aconteciam naquele espaço, tal qual como um processo investigativo, a fim de compreender o que se passava com os professores em um momento em que grande parte deles estava imerso no contexto de aula no ensino remoto. A segunda missão, intitulada de *Missão MacGyver: a alquimia da Educação OnLIFE (2020)*, consistia na elaboração de uma prática pedagógica inventiva que pudesse contribuir no contexto da Educação e Transformação Digital em uma perspectiva da Educação OnLIFE, assim como era a proposta da disciplina ofertada. A prática deveria de ser pensada desde a concepção de seu desenho, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

É nesse contexto que surge a prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e Online/OnLIFE (SaGOn) *Novas Aventuras de Dom Quixote*, desenvolvida, devido ao contexto pandêmico situado, completamente na modalidade on-line, a qual delimitamos como o território inicial a ser explorado em nossa investigação. Na próxima subseção, apresentaremos a referida prática desenvolvida dentro da disciplina de Seminário Temático II – Educação & Transformação Digital.

4.1.1 Novas Aventuras de Dom Quixote

A pesquisa de campo geralmente coloca o cartógrafo diante de um território que ele não conhece e em relação ao qual pretende fazer avançar o entendimento e as práticas de trabalho.

Virgínia Kastrup e Eduardo Passos (2014, p. 15)

Para dar início a essa subseção, me valido de Kastrup e Passos (2014) para situar a minha própria experiência diante do desenvolvimento da prática pedagógica SaGOn denominada como “Novas Aventuras de Dom Quixote”. Ao ingressar na disciplina de Seminário Temático II – Educação & Transformação Digital e, dado o contexto pandêmico enfrentado, pouco sabia sobre as aprendizagens que estavam por acontecer: estava diante da possibilidade de criação de um novo território e de um novo *eu-cartógrafo*⁵⁶ que, até então, não faziam parte do meu percurso enquanto professor-pesquisador.

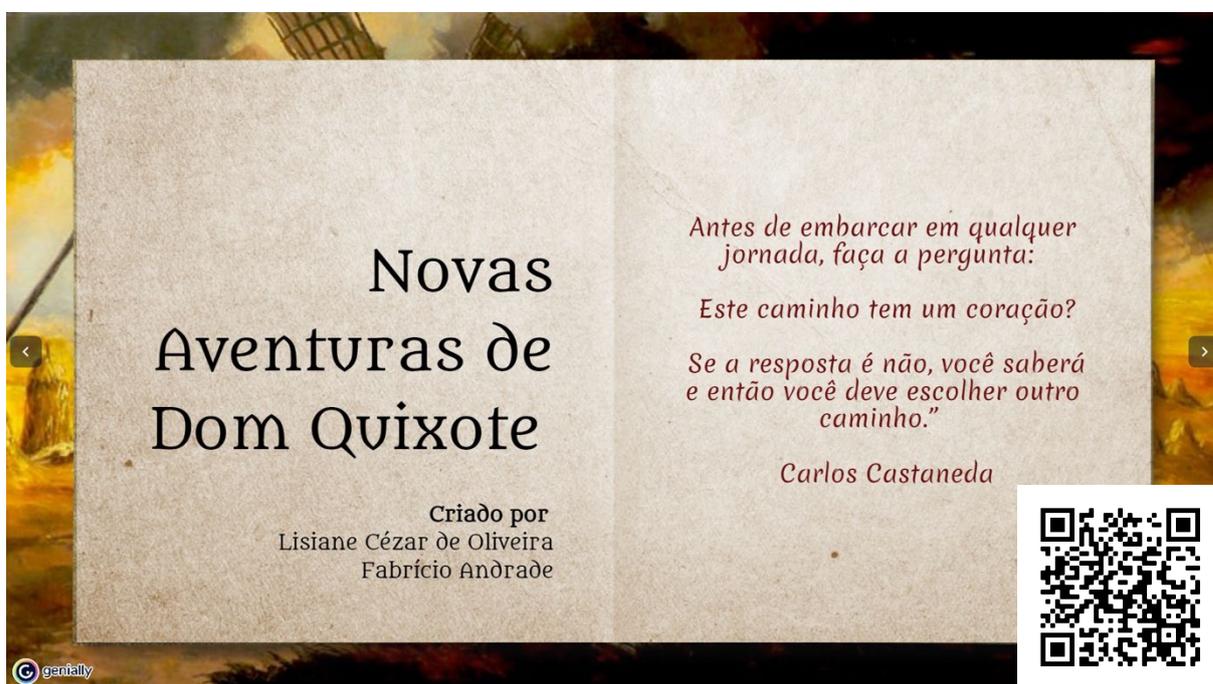
A prática *Novas Aventuras de Dom Quixote* (OLIVEIRA, ANDRADE e SCHLEMMER, 2022) surgiu em cocriação com uma doutoranda em educação, colega de disciplina, a partir da exploração de Projetos de Aprendizagem Gamificados criados para as duas missões desenvolvidas pela atividade acadêmica: a missão Sherlock e a missão MacGayver. Esta segunda, mais especificadamente, propunha a problematização do desenho, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de uma prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE a ser desenvolvida com professores em atuação. A prática pedagógica SaGOn situa-se na perspectiva da Educação e Transformação Digital e apresenta, em sua concepção

⁵⁶ Alvarez e Passos (2009) denominam esse movimento de aprendiz-cartógrafo, a partir da concepção de que, ao habitar um novo território, o aprendiz-cartógrafo “se lança numa dedicação aberta e atenta” (ALVAREZ e PASSOS, 2009, p. 136).

teórica, o conceito de OnLIFE (Floridi, 2015), Educação OnLIFE (Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Wildner (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021), Schlemmer (2021), Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b)), Epistemologia reticular, conectiva e atópica (Di Felice 2009, 2012, 2017, 2020, 2021), Competência Digitais (Figueiredo, 2019), Gamificação (Schlemmer, 2014, 2015, 2016, 2018), Simpoiese (Haraway, 2015, 2016) e o conceito de invenção (Kastrup, 1999, 2007, 2015) ao longo de sua concepção e produção de resultados⁵⁷.

A partir do tensionamento dessas concepções, foi criada a narrativa que deu início ao percurso exploratório da prática pedagógica *Novas Aventuras de Dom Quixote*, contextualizada a partir de um dos principais clássicos da literatura mundial: a obra “Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes. A narrativa pode ser vista e acessada a partir da Figura abaixo:

Figura 6: Narrativa criada como ponto de partida para o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva.



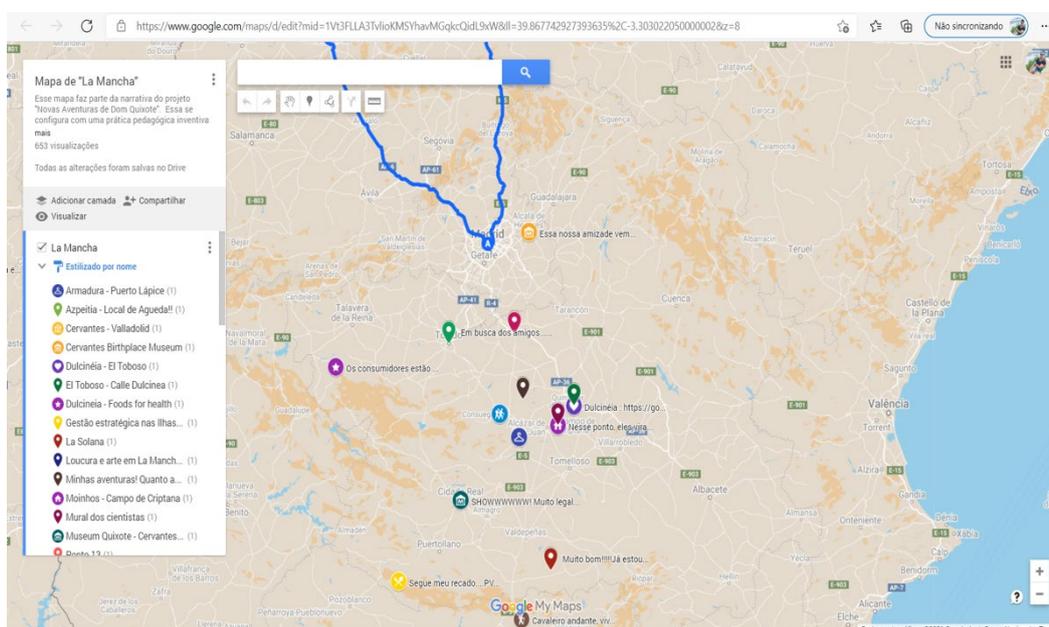
Fonte: elaborada pelos autores da prática pedagógica – Acesso da narrativa na íntegra:

<https://view.genial.ly/5eeb942a45f7130dbfea7ce0/presentation-dom-quixote>

⁵⁷ Tais conceitos já foram explorados no arcabouço teórico que contextualiza o Paradigma da Educação OnLIFE.

Ao final da narrativa, desenvolvida com a plataforma genial.ly, os participantes foram convidados a ingressar em um grupo na plataforma digital Facebook, local onde as interações entre os participantes deveriam acontecer. Ao ingressarem no referido grupo, os participantes foram provocados e instigados a explorar o “Mapa de la Mancha”, criado a partir da plataforma *google maps*, com o intuito de que encontrassem as pistas e missões a serem seguidas para a realização do percurso da prática pedagógica proposta. O mapa pode ser visto/acessado através do link a seguir:

Figura 7: “Mapa de la Mancha” criado para o desenvolvimento da prática inventiva.



Fonte: elaborada pelos autores da prática pedagógica – Acesso do mapa na íntegra:

<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1Vt3FLLA3TvlloKMSYhavMGqkcQidL9xW&ll=39.887697640698946%2C-3.303022050000002&z=8>

O percurso inicial da proposta inventiva aconteceu, então, de três formas subsequentes: i) leitura da narrativa; ii) acesso ao grupo da plataforma digital Facebook e; iii) exploração do “Mapa de La Mancha”. A Figura a seguir explana esse percurso:

Figura 8: Percurso inicial da narrativa *Novas Aventuras de Dom Quixote*.



Fonte: elaborada pelos autores da prática pedagógica.

A partir da exploração do mapa, os participantes deveriam acessar/visitar alguns lugares previamente marcados. Tais lugares poderiam ser acessados de forma aleatória, não havendo uma sequência lógica a seguir. Entretanto, todos os lugares possuíam conexões relevantes para que os participantes pudessem explorar, colaborativamente, a partir da óptica de pensar a educação a partir de uma perspectiva digital e on-line/OnLIFE. No mapa, além de explorá-lo, os participantes também poderiam inserir informações que considerassem pertinentes, seja sobre a obra de Cervantes, sobre as plataformas digitais, sobre a educação digital e on-line/OnLIFE, ou outros temas que julgassem interessantes. Tudo isso, claro, alinhados à narrativa e ao seu percurso pessoal e/ou coletivo.

Alguns pontos do mapa possuíam pistas alusivas aos personagens da obra de Cervantes que, transfigurados através de metáforas, apontavam pistas e/ou atividades a serem realizadas, tal qual podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 8: Personagens da obra de Dom Quixote de la Mancha transfigurados em metáforas para a concepção da prática pedagógica SaIGOn

	<p style="text-align: center;">DOM QUIXOTE</p> <p>A figura do Dom Quixote representa o professor que embarca na prática pedagógica SaIGOn e começa a explorá-la. É o personagem principal, que precisa encontrar um parceiro de jornada (Sancho Pança) para enfrentar seus desafios e medos (moinhos). Precisa, entre outras atividades, compor a sua armadura, agregar seu/seus Rocinantes e ter um objetivo a ser alcançado/idealizado, na figura de Dulcinéia, alcançando, assim, o objetivo da prática pedagógica, que é fazer com que o professor, após experimentar uma prática inventiva, desenvolva a sua.</p>
	<p style="text-align: center;">SANCHO PANÇA</p> <p>Representa um companheiro de jornada, para que juntos possam, colaborativamente e cooperativamente, explorar o mapa e refletir sobre as tecnologias digitais e sobre a educação digital e online. Juntos, tem como missão de pensar/idealizar uma prática pedagógica inventiva (Dulcinéia), no contexto da área na qual atuam como docentes.</p>
	<p style="text-align: center;">ARMADURA</p> <p>A armadura representa os conhecimentos, competências e habilidades que o professor possui e que passa a incorporar ao longo da jornada vivenciada. É algo que se transforma a cada nova experiência.</p>

	<p style="text-align: center;">ROCINANTE</p> <p>Representa as tecnologias digitais que o professor conhece e tem se apropriado em suas práticas diárias. São essas tecnologias, aliadas as novas que está a aprender ao longo do percurso inventivo, que o ajudarão a pensar e desenvolver uma prática pedagógica inventiva dentro da sua área de atuação.</p>
	<p style="text-align: center;">MOINHOS</p> <p>Representam os medos e as limitações identificadas e apontadas pelos professores ao longo do percurso inventivo. Essas limitações podem estar atreladas à própria construção da prática pedagógica inventiva quanto em relação às tecnologias digitais.</p>
	<p style="text-align: center;">DULCINÉIA</p> <p>Representa a figura da prática pedagógica pensada e idealizada dentro dos respectivos contextos de atuação dos professores.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Contextualizados o papel do mapa e dos personagens no percurso da prática pedagógica inventiva, a figura abaixo visa a representar, de forma objetiva, o percurso realizado.

Figura 9: Percurso realizado a partir da exploração do mapa.



A prática pedagógica *Novas Aventuras de Dom Quixote* foi desenvolvida em dois momentos por diferentes grupos: o primeiro, logo após a criação da prática, com professores dos mais diferentes níveis de ensino e interessados pela atividade proposta⁵⁸; e o segundo, com os professores do Curso de Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu, o qual tornou-se o nosso território investigativo e que será apresentado na próxima seção.

4.1.2 O território da Especialização em Educação OnLIFE na pós-graduação

Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele.

⁵⁸ A primeira atividade, dado o pouco tempo para que fosse colocada em prática, devido à data de encerramento da disciplina cursada e apresentação da prática proposta, foi realizada com apenas 11 professores interessados. Na ocasião, os participantes não chegaram a concluir todas as etapas do percurso proposto. É possível acessar o percurso desenvolvido e os resultados dessa prática através do link: <https://www.loom.com/share/a24d19f11074481c97a79bfb4cd8a49e>

A Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu foi concebida tendo como referência uma primeira proposta formativa, desenvolvida em nível de extensão, intitulada de “Concepção de Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, que tinha como público-alvo coordenadores e professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação.

Concebida em agosto de 2018, a primeira proposta trazia em sua concepção formar professores na cultura híbrida e multimodal, atuantes na pós-graduação (que também atuam em aulas na graduação), para que pudessem conhecer diferentes experiências de apropriação das tecnologias digitais, em um habitar atópico, no âmbito de uma epistemologia reticular e conectiva, que contemplasse práticas pedagógicas agregativas, metodologias ativas e inventivas, que propusessem desenhar e conceber cursos e novas práticas acadêmico-profissionais⁵⁹.

Desde o início de sua criação, envolvendo encontros síncronos presenciais físicos, que aconteciam às segundas-feiras, das 14h às 16h, e encontros assíncronos, que aconteciam através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA⁶⁰), o grupo de professores interessados pela proposta⁶¹ foi explorando novos territórios e se apropriando de novas experiências acerca das tecnologias digitais e, dessa forma, conseqüentemente, experienciando novas aprendizagens e novos letramentos. Além desses espaços, foi constituído um grupo no aplicativo WhatsApp, intitulado pelos próprios participantes de *Cultura Digital*⁶².

Ao longo do ano de 2019, o grupo continuou a se apropriar de conceitos e de conhecimentos que refletem o papel da instituição e dos diferentes sujeitos frente às tecnologias digitais, tais quais refletidos no arcabouço teórico que sustenta essa pesquisa. Essa apropriação se valida a partir da compreensão de que uma nova

⁵⁹ Foi também nesse mesmo período que começamos a conhecer e explorar esse espaço que hoje é o nosso território de pesquisa.

⁶⁰ O Ambiente Virtual de Aprendizagem, também conhecido como Moodle, é o ambiente virtual utilizado pela universidade para cursos de diferentes modalidades e apresenta diversas utilidades que permitem acompanhar o percurso de aprendizagem e a interação entre alunos e professores. Na proposta formativa “Concepção de Desenho de Curso na Cultura Híbrida e Multimodal”, o AVA foi inicialmente o espaço interativo utilizado pelos professores, principalmente porque parte do grupo apresentava certa resistência relacionada à presença de muitas tecnologias no contexto da proposta formativa.

⁶¹ Não houve uma seleção para a composição do quadro de professores participantes. O convite para participar da formação se deu por adesão.

⁶² Na seção 4.1.2.3 discorreremos mais sobre o grupo de WhatsApp *Cultura Digital*.

concepção de docência se faz necessária, uma vez que a forma de interação entre os sujeitos mudou significativamente e, como bem aponta Felice (2020), “as novas arquiteturas de interação entre humanos e não humanos são conectadas em redes complexas e articuladas em um emaranhado transorgânico composto de códigos, softwares, bancos de dados, biodiversidade e pessoas (DI FELICE, 2020, p. 80); logo, é necessária a formação docente para que esse possa atuar significativamente na formação do corpo discente.

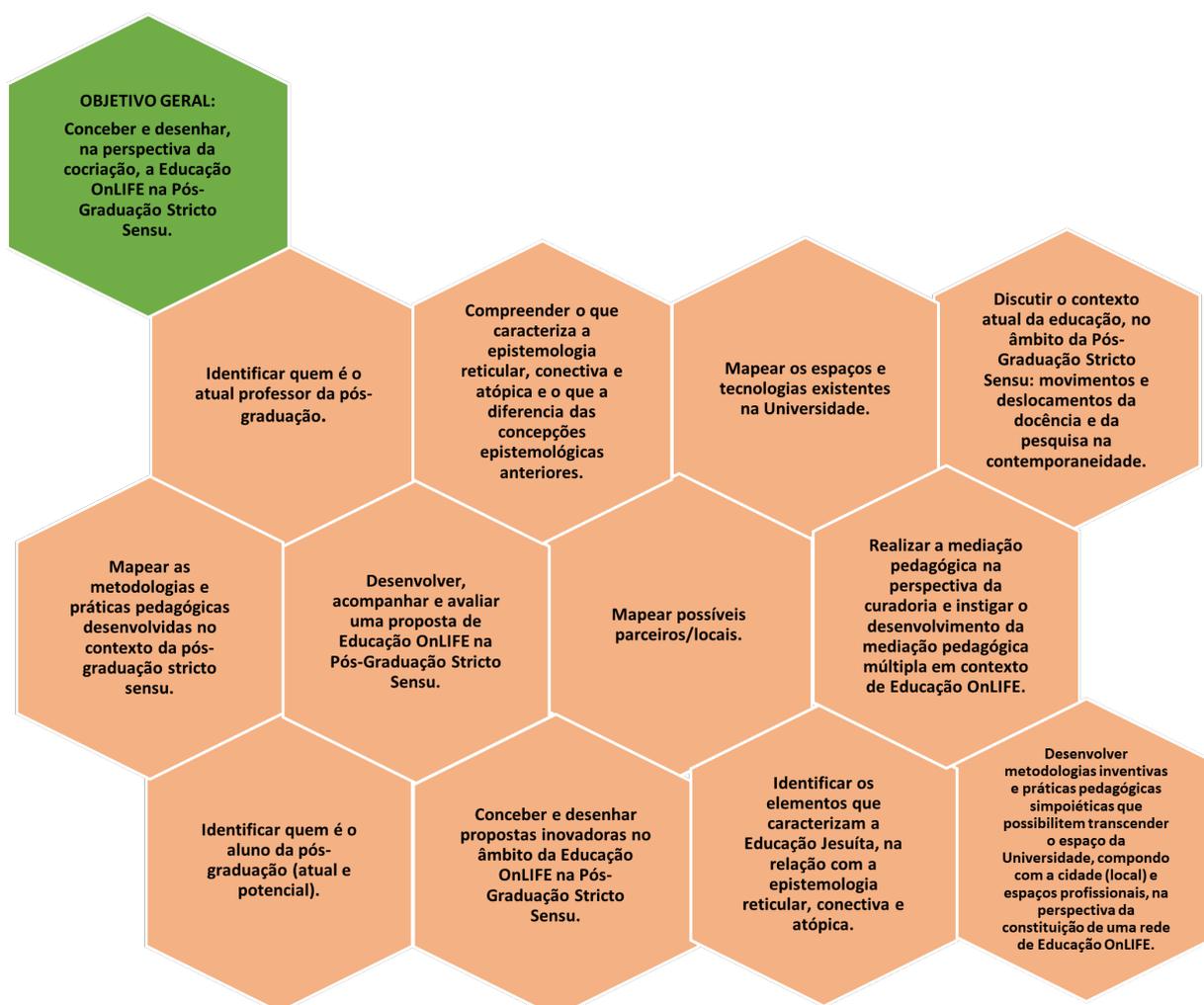
Em março de 2020, com a chegada da pandemia (uma entidade não humana, microscópica), foi possível perceber a potencialização dessas experiências entre os professores, uma vez que, dentro e poucos dias, tiveram de migrar da modalidade de ensino presencial físico para o ensino remoto emergencial. Na ocasião, foi através de uma entidade não-humana, já bastante explorada pelo grupo, que o coletivo buscou auxílio pelo meio da interação e, também, procurou ajudar: o grupo de WhatsApp *Cultura Digital*, que se tornou a grande rede conectiva entre todos.

Foi também no primeiro semestre de 2020 que, a partir do que vinha sendo compartilhado, vivenciado e experienciado pelo coletivo e que passou a ser potencializado pelas implicações provenientes da pandemia, o grupo de professores que coordenava o curso de formação pensou em rearticular a proposta formativa e transformá-la em um curso de especialização.

Algumas das justificativas apontadas para a necessidade de novas articulações referente à formação de professores no contexto universitário stricto sensu foram, conforme Schlemmer (2020), uma das gestoras da proposta: a) a noção de conhecimento e uso das tecnologias digitais não significa que o professor possui apropriação das tecnologias digitais para promover processos de ensino e de aprendizagem; logo, isso necessita ser problematizado e repensado; b) a formação de professores ainda se encontra fixada em uma concepção de conhecimento empirista, em que a centralidade do percurso de aprendizagem ainda está no conteúdo e no professor; c) os currículos ainda apresentam uma concepção do conhecimento que deve ser “aplicado” e desconsideram as transformações recorrentes do tempo, das questões sociais e do próprio campo científico e; d) poucas ainda são as articulações recorrentes entre a apropriação de tecnologias e a formação de professores, uma vez que mudanças significativas ocorreram no âmbito da educação e que, com a pandemia, passaram a ser ainda mais potencializadas (Schlemmer, 2020).

Assim, articulou-se o curso de “Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu”, que propunha, entre seus objetivos, a partir da perspectiva da cocriação, desenhar e conceber a Educação OnLIFE na Pós-graduação. A figura abaixo apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos de acordo com o documento de Projeto de Curso de Pós-graduação Lato Sensu que orienta a proposta (Schlemmer, 2020).

Figura 10: Objetivos do curso de Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu



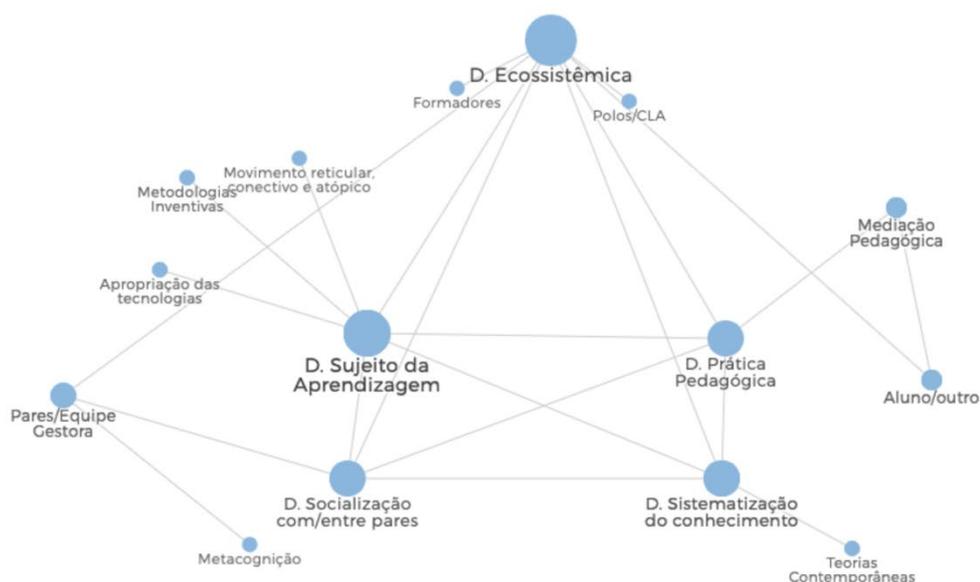
Fonte: elaborada pelo autor a partir do Projeto de Curso de Pós-graduação Lato Sensu – Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu, de Schlemmer (2020).

A proposta de Especialização é desenvolvida a partir de Schlemmer e Moreira (2019) no que tange a compreensão de um desenho de currículo em rede. Nessa perspectiva, a partir da compreensão de coengendramento, os diferentes

conhecimentos científicos e do cotidiano, a partir das diferentes áreas do saber, são legitimados na perspectiva do ensino e da aprendizagem enquanto invenção. Segundo os autores, o desenho de currículo de rede conecta entidades humanas e não-humanas em um hibridismo de presenças, tempos, espaços, culturas, tecnologias e modalidades (pervasive learning, ubiqus learning, game based learning, gamification learning, immersive learning, e-learning e mobile learning), o que caracteriza o ensino e a aprendizagem como movimentos que acontecem em um habitar atópico, que propicia desenvolvimento sustentável e transformação social a partir do engajamento com e no mundo (Schlemmer e Moreira, 2019).

A partir do viés de um Currículo Reticular, Conectivo e Atópico, que visa o desenvolvimento de Ecossistemas de Inovação na Educação, a proposta da Especialização apresenta um desenho curricular diferenciado, organizado a partir do que Schlemmer (2019) aponta como as 5DsFD (Cinco Dimensões da Formação Docente), tal qual podemos verificar na figura abaixo:

Figura 11: 5DsFD da Formação Docente

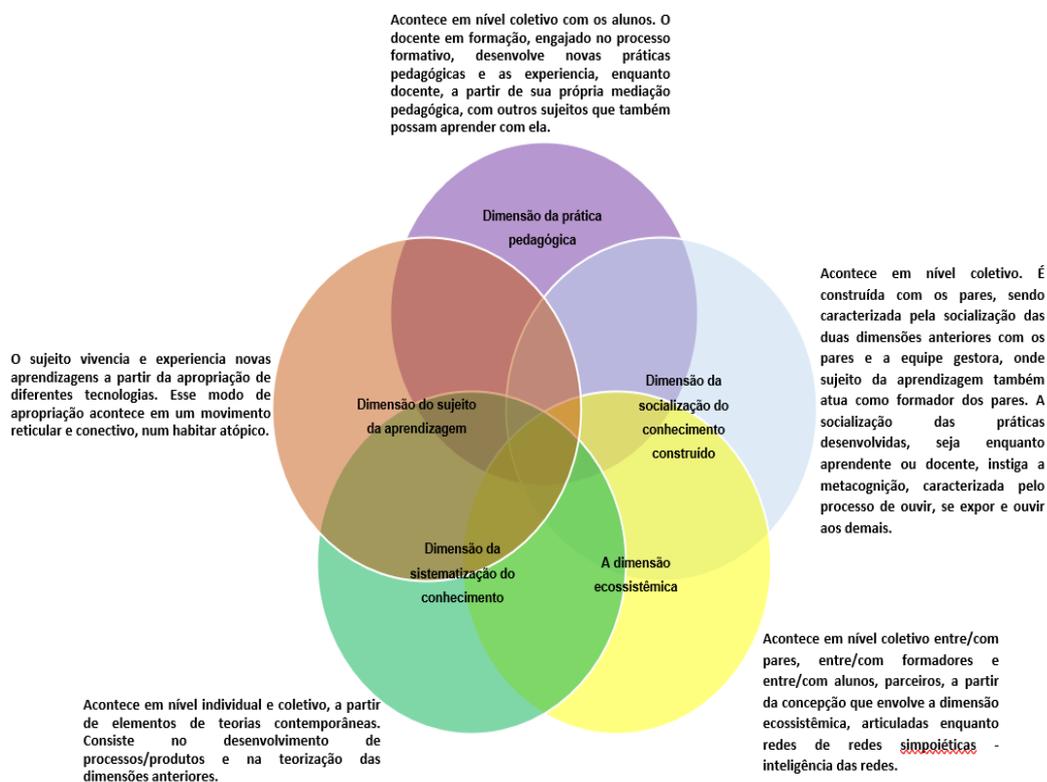


Fonte: Extraído de Schlemmer, 2019.

No desenho desse currículo, a concepção é de que os participantes, durante o seu percurso de processo formativo, possam experimentar e vivenciar cada uma das

dimensões docentes propostas. Desse modo, a figura a seguir busca sintetizar as 5DsFD em conjunto com cada uma de suas concepções.

Figura 12: 5DsFD e suas concepções



Fonte: Elaborada pelo autor a partir das 5DsFD, de Schlemmer (2019).

Dado o contexto de um Currículo Reticular, Conectivo e Atópico, no âmbito do desenvolvimento de Ecossistemas de Inovação na Educação, baseado em Dimensões da Formação Docente, e dada a compreensão de que competência só se verifica na prática e, dessa forma, ela é imprescindível para compreender se novas competências são desenvolvidas ou não, as idealizadoras da Especialização objetivaram, através do método cartográfico de pesquisa-intervenção, a partir da cartografia dos movimentos desenvolvidos no âmbito da Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu, provocar apropriação teórica e tecnológica a partir de intervenções inventivas no Ensino Superior. Dessa forma, uma dessas provocações se deu a partir da vivência da prática *SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote*.

Exposto o contexto curricular ao qual se baseia o curso de Especialização, na próxima subseção discutiremos sobre a metodologia adotada pela proposta

formativa, a qual, também, utilizamos em nossa investigação: o método cartográfico de pesquisa-intervenção.

4.1.2.1 O método cartográfico e os movimentos de atenção do cartógrafo

O método cartográfico da pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação de trabalho do pesquisador que se afasta de uma abordagem mais representacionista e se distancia de realidades postas, prescritas ou previamente definidas. Entretanto, ainda assim, não é uma ação sem direcionamento. O método propõe uma reversão do sentido tradicional de método: não visa a um delineamento que alcance metas preexistentes (o que denominam de *metá-hódus*, onde concebem a ideia de *Metá* como verdade, reflexão e raciocínio e *hódus* como direção, caminho), mas sim, se interessa pelo percurso traçado ao longo do decurso investigado. Segundo Barros e Passos (2020), “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (BARROS e PASSOS, 2009, p. 17). Dessa forma, a reversão se dá através do que concebem como *hódus-metá* e, assim, concernem o percurso como um acompanhamento do processo e não como uma representação de um simples objeto.

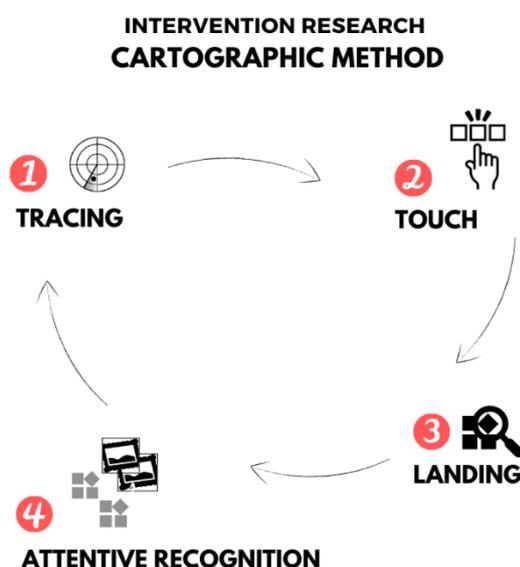
O método da cartografia é desenvolvido pelo cartógrafo, pessoa responsável por desenvolver a cartografia, através do conceito denominado como “atenção cartográfica”, concebido a partir do conceito de “atenção flutuante”, de S. Freud (1912/1969) e do conceito de “conhecimento atento”, de H. Bergson (1897/1990). De acordo com Kastrup (2009), a partir desses conceitos, atrelados a outras referências do campo das ciências cognitivas contemporâneas, o método cartográfico propõe

analisar a etapa inicial de uma pesquisa, tradicionalmente denominada como “coleta de dados”. Ocorre que, do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção de dados da pesquisa. (KASTRUP, 2009, p. 33)

Logo, justifica-se o interesse dado pela cartografia à atenção cartográfica direcionada ao percurso explorado (*hódus-metá*) ao longo do acompanhamento do processo investigativo.

Tomada a ideia de dar atenção ao percurso e a uma produção de dados da pesquisa sem focalização específica, a autora define quatro variedades vinculadas à funcionalidade da atenção cartográfica, sendo elas: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. A figura abaixo apresenta a relação dos movimentos vinculados à atenção do cartógrafo.

Figura 13: Movimentos vinculados à atenção do Cartógrafo



Fonte: Elaborado por Schlemmer (2020) a partir dos movimentos da atenção do cartógrafo (Kastrup, 2007; Passos, Kastrup e Escóssia, 2015).

Segundo Kastrup (2009), “o **rastreio** é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa a uma espécie de meta ou alvo móvel [...] que envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua” (KASTRUP, 2009, p. 40). Para essa investigação, atrelado ao território explorado, que se desenvolve em diferentes espaços geográficos e on-line, o rastreio se dá na busca de pistas em que sejam possíveis compreender o contexto e o cotidiano dos professores-pesquisadores em formação. Conforme a autora, o cartógrafo “entra em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. O importante é a localização de pistas, de signos de processualidade” (KASTRUP, 2009, p.40). Nessa investigação, o campo adentrado é o da prática pedagógica inventiva experienciada pelos professores, desde o início,

quando exploram a narrativa das Novas Aventuras de Dom Quixote, até as práticas inventivas por eles desenvolvidas, e o que se deu após essas experiências.

A segunda variedade é o **toque**, que “é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção” (KASTRUP, 2009, p.42). É nessa funcionalidade da atenção cartográfica que a atenção é tocada e que há “um acionamento no nível das sensações e não no nível das percepções ou representações de objetos” (KASTRUP, 2009, p. 42). Logo, é algo que pode levar certo tempo para acontecer e pode apresentar distintos graus de intensidade. Na presente pesquisa, essa variedade é despertada nos momentos em que, na percepção do cartógrafo, é possível identificar o desenvolvimento de letramentos do participante a partir de suas experiências.

A terceira variedade vinculada ao movimento do cartógrafo é o **pouso**. Esta, consoante Kastrup (2009), “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom” (KASTRUP, 2009, p. 43). É nesse momento em que se delimita um ponto mais proeminente, em que se organiza momentaneamente um novo horizonte a ser explorado. É nesse novo espaço que “um novo território se forma [e] o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2009, p. 43). Em nossa investigação, pousaremos nossa atenção nos momentos em que, ao nosso ver, ao fazer o uso da linguagem nas diferentes plataformas digitais de interação, as vozes sociais do professor do stricto sensu em formação continuada apontem para o desenvolvimento dos letramentos do professor no e para o seu local de trabalho.

O **reconhecimento atento** é a quarta variedade vinculada à atenção cartográfica. É o gesto de atenção que visa a percepção do contexto global do processo a ser investigado. Para Kastrup (2009), o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares” (Kastrup, 2009, p. 45). É, portanto, uma atitude investigativa mais profunda em relação ao pouso, acerca do que mais chamou a atenção do cartógrafo. Em nosso movimento cartográfico, esse reconhecimento se dará a cada momento em que, a partir das interações, identificarmos, linguisticamente, elementos que contribuiram para (trans)formar e (res)significar os letramentos do professor e suas práticas profissionais.

Frente a essas quatro variedades associadas ao movimento de atenção cartográfico, o objetivo do cartógrafo é cartografar um território que, naturalmente, não

habita, o que exige, conforme Alvarez e Passos (2009), “um processo de aprendizado do próprio cartógrafo⁶³” (ALVAREZ E PASSOS, 2009, p.135) que, ao explorar o território, se engaja nas diferentes etapas que constituem um conjunto de procedimentos a serem seguidos dentro do próprio processo de pesquisa.

São esses movimentos que nos possibilitam, através do rastreio realizado nos diferentes territórios digitais de interação⁶⁴, procurar as pistas e os rastros deixados pelos participantes do curso de Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu, os quais, a partir do reconhecimento atento do cartógrafo, mostraram ter adquirido, a partir de suas interações nesses territórios, significativos percursos de aprendizagem e uma nova visão sobre o(s) seu(s) letramento(s).

Na próxima subseção, discorreremos sobre os participantes do curso de Especialização e, mais especificadamente, detalharemos os professores-pesquisadores selecionados para a investigação.

4.1.2.2 Os participantes da Especialização

É a partir do rastreio do território explorado, uma das quatro variedades vinculadas à funcionalidade da cartografia dos movimentos que, para fins de análise, nos aproximamos dos participantes da pesquisa: coordenadores e professores dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de uma universidade comunitária da região Sul do Brasil participantes do curso de Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu.

O curso, território de nossa investigação, iniciou em agosto de 2020 e, como explicado na seção 4.1.2, teve sua origem a partir de outra proposta formativa. Foi articulado e pensado a partir das experiências do coletivo que, desde 2018, se apropriava de conceitos e metodologias acerca das questões tecnológicas digitais, potencializadas pela chegada da COVID-19. O convite para participação na Especialização foi aberto a todos os participantes e, por adesão, 27 professores efetivamente se matricularam, dispostos a realizar e a aprofundar ainda mais seus conhecimentos acerca da Educação OnLIFE.

Os 27 participantes são professores pesquisadores de diferentes cursos da Pós-graduação Stricto Sensu, atuantes nas seis diferentes Escolas em que se

⁶³ Alvarez e Passos (2009), “aprendiz-cartógrafo”.

⁶⁴ Discorreremos sobre esses territórios na seção 4.1.2.3.

subdividem os cursos oferecidos pela instituição, assim como apresentado na Figura 2 do capítulo introdutório dessa investigação: a) Escola de Gestão e Negócios; b) Escola da Saúdes; c) Escola de Direito; d) Escola Politécnica; e) Escola da Indústria Criativa e; f) Escola de Humanidades.

É a partir da entrada no curso de Especialização que, inseridos nas reflexões acerca dos Paradigmas da Educação OnLIFE (Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Wildner (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021), Schlemmer (2021), Schlemmer e Moreira (2020, 2022), os participantes são instigados a experimentar a prática SalGOn *Novas Aventuras de Dom Quixote* e a se aventurar em novas experiências. Como explicado na seção 4.1.1, a prática *As Novas Aventuras de Dom Quixote* consistia na experiencição de um percurso inventivo por parte dos participantes que, através da exploração de pistas, realizaram diferentes atividades a partir da apropriação de diferentes tecnologias digitais. Durante o percurso exploratório, foram desafiados pensar em uma prática pedagógica idealizada para seus respectivos contextos de atuação.

Dada essa experiência, alguns professores optaram por desenvolver essa prática sozinhos e, outros, formaram clãs entre os componentes das respectivas Escolas⁶⁵. Essa diferente estratégia adotadas pelos participantes nos chamou a atenção e, dessa forma, nos levou à seleção, para fins de análise, de nossos participantes da pesquisa: uma professora da Escola de Negócios, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Economia, que experienciou sozinha a prática inventiva e, da mesma forma, desenvolveu a sua; e um grupo formado por 4 professores pertencentes à Escola de Direito, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Direito, que trabalharam conjuntamente ao longo do percurso da prática SalGOn explorada e na experiencição e no desenvolvimento da prática pedagógica por eles idealizada.

Abaixo, uma breve apresentação dos participantes⁶⁶:

⁶⁵ É interessante pensar que, embora a proposta fosse aberta, muitos dos participantes formaram grupos apenas entre membros de uma mesma escola (a escola a qual pertencem).

⁶⁶ A descrição de cada participante foi retirada do site da universidade, dentro da apresentação do corpo docente de cada Programa de Pós-graduação e suas referidas Escolas.

Figura 14: apresentação da professora da Escola de Gestão e Negócios.

Escola de Gestão e Negócios



Patrícia

Patrícia tem 50 anos e é Doutora em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Atua na universidade há mais de 20 anos e dedica-se ao ensino na Graduação e Pós-Graduação na área da Economia, assim como nos cursos da Escola de Gestão e Negócios.

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 15: apresentação dos professores da Escola de Direito.



Eva

Eva tem 63 anos e é graduada em Direito e Teologia. Atua há mais de 30 anos na universidade e atualmente trabalha com atividades acadêmicas relacionadas à Escola de Direito e à Escola Politécnica.

Escola de Direito



Pedro

Pedro tem 58 anos e é Doutor em Direito com Estágio de Pós-doutorado em Direito Público-Direitos Humanos. Atua na universidade há mais de 30 anos e atualmente é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - e do Mestrado Profissional em Direito da Empresa.

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 16: apresentação das professoras da Escola de Direito



Lara

Lara tem 46 anos e é Doutora em Direito Público. Atua na universidade há cerca de 3 anos e é professora da Graduação em Direito e da Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Direito da Empresa e dos Negócios.

Escola de Direito



Ana

Ana tem 47 anos e é Doutora em Direito Público. Também possui graduação em Medicina Veterinária. Atua na universidade há cerca de 4 anos e atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, atuando também na graduação em Direito.

Fonte: elaborada pelo autor.

É no território da prática *SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote* e no território das práticas desenvolvidas pelos participantes (**Prática Pedagógica “Super Guedes”**, concebida pela participante Patrícia, e a **Prática Pedagógica “O Direito te desafia”**, elaborada pelos participantes, Pedro, Eva, Lara e Ana) que vamos direcionar a nossa atenção enquanto cartógrafos, a fim de rastrear, através dos enunciados que caracterizam as diferentes vozes desses sujeitos, pistas (participações, reflexões e contribuições, tanto orais quanto escritas) deixadas pelos participantes nos diferentes espaços geográficos e on-line (plataformas digitais de interação comunicativa: WhatsApp, Facebook e Teams) que habitaram (e ainda habitam, como é o caso do grupo do WhatsApp ainda existente) ao longo do processo de exploração e desenvolvimento de suas práticas, com o objetivo de analisar os letramentos que são desenvolvidos a partir do percurso experiencial realizado.

A figura a seguir ajuda a visibilizar um pouco mais os territórios a serem explorados e rastreados pelo cartógrafo que realiza a investigação:

Figura 17: Territórios explorados e rastreados pelo cartógrafo.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na próxima subseção, apresentaremos uma breve descrição das plataformas digitais de interação comunicativa apropriados pelos participantes durante a experiência de suas práticas e que, para fins de investigação, serão rastreados.

4.1.2.3 Os espaços de interação explorados pelo cartógrafo

Nós não habitamos mais apenas espaços e territórios físicos, mas um novo tipo de territorialidade informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais.

Massimo Di Felice (2020, p. 46)

Ao longo da experiência das práticas pedagógicas, os participantes do curso de Especialização se apropriaram de diferentes plataformas digitais de interação para se comunicar com os demais parceiros, seja com uma reflexão, uma dúvida, uma contribuição ou, ainda, para socializar o desenvolvimento de sua prática.

Schlemmer e Felice (2020) descrevem as plataformas digitais “como arquiteturas programáveis capazes de regular e projetar interações entre os usuários; portanto, arquiteturas de um novo tipo de social estendido a dados, *software*, redes e

a entidade de todos os tipos” (Schlemmer e Felice, 2020, p. 3). São nessas plataformas de interação que tudo se torna informação e que, quando vinculadas a grupos pertencentes à área da educação, muitas das aprendizagens acontecem. Foi isso que vimos acontecer com os participantes do curso de Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu, principalmente no momento pandêmico vivenciado por todos⁶⁷: as plataformas digitais de interação se tornaram territórios significativos, tanto para ensinar quanto para aprender.

Felice (2020) aponta as plataformas digitais de interação “como ecologias – compostas de diferentes entidades – que formam redes relacionais cuja articulação se dá por meio da conexão entre pessoas, dados, circuitos, dispositivos, algoritmos, sensores, *softwares* e territórios” (FELICE, 2020, p. 155). Segundo o pesquisador, essas conexões se dão “dentro de um ecossistema específico” (FELICE, 2020, p.156), sendo o nosso, no caso, o ecossistema da Especialização OnLIFE, que habita diferentes espaços, com diferentes funcionalidades.

Segundo Schlemmer e Felice (2020),

para começar a comunicar e interagir em uma plataforma é necessário fazer parte dela, entrar nela e começar a habitá-la através da conexão com diferentes entidades humanas e não humanas que a compõe. Ao ingressar numa plataforma, a experiência do internauta torna-se próxima daquela de um explorador num ambiente desconhecido (SCHLEMMER e FELICE, 2020, p. 5).

Os participantes da Especialização faziam parte e exploraram diferentes plataformas: uma mais conhecida de todos, o grupo de WhatsApp *Cultura Digital*, e outros dois ambientes bastante explorados para fins de interação das propostas pedagógicas inventivas experienciadas, sendo o Facebook a plataforma utilizada para a imersão na prática pedagógica *Novas Aventuras de Dom Quixote*, e plataforma Microsoft Teams, utilizada para os encontros síncronos do curso de Especialização e também sendo a plataforma utilizada para as COMpartilhAÇÕES de suas práticas e as CONversAÇÕES com diferentes pesquisadores visitantes.

⁶⁷ Vale lembrar que o curso de Especialização teve início em meio à pandemia da COVID-19 e que, nesse momento, houve o surgimento e/ou a exploração de outras plataformas ainda pouco conhecidas pelos participantes, como é o caso da plataforma Teams, que se tornou a plataforma interativa oficial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da universidade durante o período da pandemia.

São nesses espaços que, pelo rastreio, pousamos e focamos a nossa atenção a partir de um reconhecimento atento às experiências que, através das diferentes formas de linguagem (oral e escrita) são compartilhadas pelos participantes. A seguir, apresentaremos essas plataformas, a fim de explicar qual a funcionalidade de cada uma delas dentro do território explorado:



A plataforma digital **Facebook** foi utilizada como território a ser explorado ao longo do desenvolvimento da prática *SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote*. Ao ter contato com a narrativa que dava início à prática, os participantes foram convidados a entrar em um grupo fechado na plataforma, denominado de *Novas Aventuras de Dom Quixote - Stricto Sensu*, criado especialmente para o desenvolvimento da atividade. Nesse local, eles exploraram o “mapa de la mancha”, responsável por conduzir o itinerário experiencial de cada participante. Ao explorar o mapa e encontrar os rastros e pistas deixados pelos idealizadores da prática, os participantes utilizaram o grupo do Facebook para buscar ajuda, encontrar parceiros para a realização das atividades e socializar o seu percurso. As interações realizadas pelos participantes, através de postagens e/ou comentários, para fins de nossa proposta analítica, serão rastreadas. Fora a prática *Novas Aventuras de Dom Quixote*, a plataforma não serviu para nenhuma outra intervenção/interação.



Com a chegada da pandemia da COVID-19 e a mudança das aulas presenciais físicas para a ensino remoto emergencial, a plataforma digital **Microsoft Teams** se tornou o território oficial da instituição para as atividades acadêmicas remotas. Devido a isso, entretanto não no contexto de um ensino remoto emergencial, mas de uma Educação OnLIFE, nessa plataforma foi criada uma equipe (local fechado para interações e videochamadas de grupos) nomeada de *EDUCAÇÃO OnLIFE na Pós-graduação Stricto Sensu*, espaço que serviu para que os encontros síncronos da Especialização fossem realizados e, também o trabalho assíncrono nos diferentes canais pudessem se desenvolver.

A partir da apropriação de conceitos ligados às distintas áreas do conhecimento através de diferentes leituras e das atividades desenvolvidas pelos participantes da

Especialização, outros movimentos vinculados ao curso aconteceram em formato de evento, sendo denominados de COMpartilhAÇÕES e CONversAÇÕES.

COMpartilhAÇÕES: as COMpartilhAÇÕES implicam, conforme Schlemmer (2020), na “constituição de um espaço no qual os professores COMpartilham (partilham com o outro) entre si, práticas pedagógicas que desenvolvem” (Schlemmer, 2020, Facebook) em contextos de formação continuada e em suas próprias práticas. Para a presente investigação, foi um espaço pensado para que os participantes da Especialização pudessem socializar as práticas pedagógicas inventivas por eles desenvolvidas com toda a comunidade acadêmica.

Esse movimento aconteceu em dias alternados e, a cada nova COMpartilhAÇÃO, diferentes práticas pedagógicas eram apresentadas. Além das duas práticas que serão analisadas nesse contexto investigativo (**Super Guedes e O Direito te desafia**), outras práticas também foram desenvolvidas: i) Sentir em rede, idealizada pela Escola da Indústria Criativa; ii) Consultoria.COM, idealizada pela Escola de Gestão e Negócios e; iii) Mural dos Cientistas, idealizada pela Escola Politécnica.

Desses eventos, duas apresentações, realizadas em momentos diferentes e gravadas pela comissão organizadora, serão analisadas por nós: **CONversAÇÕES sobre Educação OnLIFE (Grupo Cultura Digital)**⁶⁸ e **RIEOnLIFE (COMpartilhAÇÕES OnLIFE no Stricto Sensu)**⁶⁹. Em ambas as COMpartilhAÇÕES, os idealizadores das práticas pedagógicas **Super Guedes e O Direito te desafia** apresentaram suas inventividades.

Para fins de análise, foi realizada a transcrição integral das apresentações dos participantes nesses dois eventos.

CONversAÇÕES: ao longo do curso de Especialização, atrelando teoria e prática, muitas leituras e apropriações de importantes conceitos para o habitar OnLIFE foram realizadas. Nesse sentido, o evento CONversAÇÕES tratou de aproximar diferentes autores-pesquisadores externos à proposta formativa, com o intuito de que pudessem contribuir com as suas experiências acadêmicas. Segundo Schlemmer (2020),

⁶⁸ Aqui o termo CONversAÇÕES foi utilizado de forma equivocada pela organização do evento, uma vez que compreendemos o movimento de socialização das práticas como uma COMpartilhAÇÃO e não uma CONversAÇÃO. Data de realização: 22/10/2020.

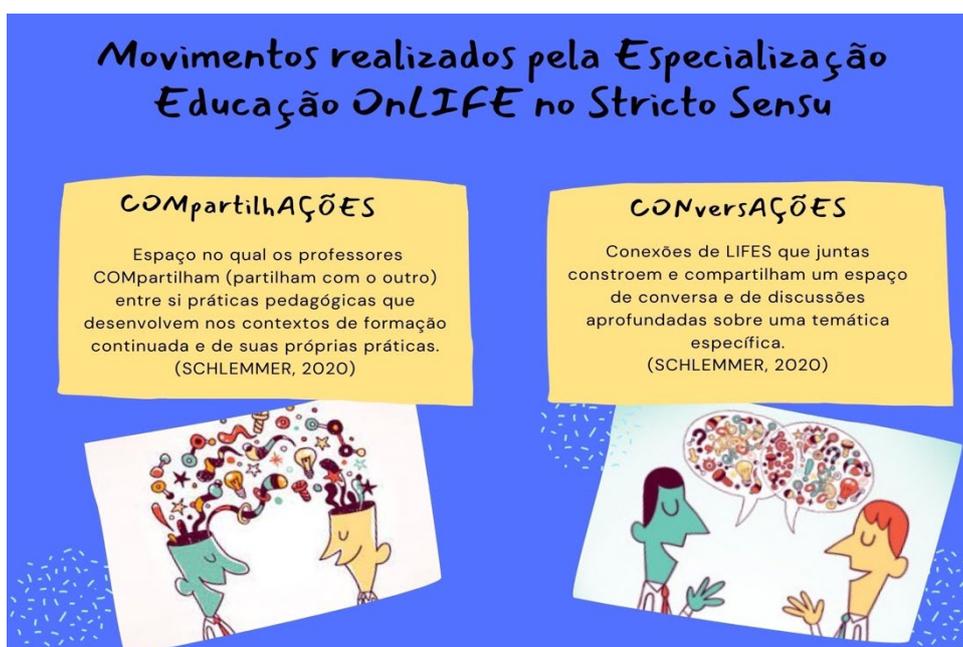
⁶⁹ Data de realização: 09/12/2020.

as CONversAÇÕES não são séries, nem lives, mas conexões de LIFES que juntas constroem e compartilham um espaço de conversa, de discussões aprofundadas sobre uma temática específica, subsidiada por textos e articulada num programa de formação. Assim, no lugar de termos uma exposição prévia da temática, cocriamos um espaço de conversa que vai se construindo a partir das problematizações que emergem das relações estabelecidas entre as vivências e os conceitos presentes no texto, trazidas pelos participantes (SCHLEMMER, 2020).

No primeiro ano do curso de Especialização, estiveram participando das sessões de CONversAÇÕES o professor António Moreira, da UAb Portugal, que é parceiro internacional do projeto ao qual essa pesquisa está vinculada, o professor Leonel Morgado, também da UAb Portugal, a professora Vani Moreira Kenski, da USP, Lynn Rosalina Gama Alves, da UNEB, Massimo Di Felice, da USP, Paulo Dias, da UAb Portugal e Virgínia Kastrup, da UFRJ.

A figura abaixo apresenta uma breve sistematização do objetivo da prática CONversAÇÕES e da prática COMpartilhAÇÕES:

Figura 18: Sistematização dos eventos realizados pela Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu



Fonte: elaborada pelo autor.

Todas as sessões de CONversAÇÕES e COMpartilhAÇÕES foram realizadas na plataforma Microsoft Teams e gravadas e, além da gravação, diversas interações aconteceram via chat, espaço que também rastreamos em busca de pistas significativas ao contexto dessa investigação.

Além desses espaços, dentro da equipe do Teams foram criados canais (subequipes) a partir de situações que emergiram das atividades realizadas pelos participantes, dos encontros síncronos, das próprias experiências e das interações que aconteceram nas outras plataformas (WhatsApp e Facebook). Cada um aderiu a esses canais por interesse pessoal à temática. São exemplos desses canais: A Cibricidade como espaço de aprendizagem; RPG OnLIFE; NetScience-Uni; Stricto Sensu Power Card; Mulheres e Ciência; Narrativas dos países de língua portuguesa; Wearables e Educação.



Em 2018, com a criação da proposta formativa que, posteriormente, viria a se transformar no curso de Especialização em Educação OnLIFE, foi criado um grupo na plataforma digital **WhatsApp** chamado de *Cultura Digital*. Esse é o espaço mais antigo de interação entre os participantes, e o local onde eles, frequentemente, desde os participantes mais antigos aos mais novos, buscaram (e ainda buscam) para perguntar, fazer apontamentos, refletir sobre os processos de ensino e teorias, socializar práticas pedagógicas realizadas, pesquisas acadêmicas, tirar dúvidas sobre o curso de Especialização, combinar atividades acadêmicas em conjunto, entre outros.

No ano de 2020, com a chegada da COVID-19, a plataforma foi o espaço comum de todos para ajudar e ser ajudado frente às mudanças significativas que ocorreram na universidade em relação ao ensino remoto emergencial. Como o curso de Especialização teve início em meio à pandemia, o grupo *Cultura Digital* foi potencializado como um espaço de muitas aprendizagens entre os participantes, sejam eles gestores da proposta formativa, professores da universidade ou doutorandos vinculados aos projetos de pesquisa.

A seguir, a fim de sintetizar os territórios digitais de interação que receberão a atenção do cartógrafo, apresentamos a figura abaixo:

Figura 19: Territórios digitais de interação explorados pelo cartógrafo



Fonte: elaborada pelo autor.

Apresentados o território da Especialização Educação OnLIFE no Stricto Sensu, o método cartográfico de pesquisa-intervenção, os participantes da pesquisa, as plataformas digitais de interação por eles utilizadas ao longo das experiências realizadas e a prática SaIGON que deu origem a todo o percurso dessa investigação, passaremos à próxima seção, que discorrerá sobre o papel da linguagem nos diferentes territórios rastreados, outro elemento importante para essa investigação, a fim de que possamos analisar os letramentos que são desenvolvidos a partir do percurso experiencial dos participantes ao longo das práticas pedagógicas inventivas por eles vivenciadas/idealizadas.

4.2 CARTOGRAFANDO O TERRITÓRIO DA PESQUISA A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

O locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto.

Mikhail Bakhtin (1929/2014, p. 95-96)

Antes de refletirmos sobre o importante papel da linguagem e situarmos o contexto das ações enunciativas dessa investigação, conforme menciona a epígrafe utilizada no início desta seção, se faz pertinente resgatar os territórios apresentados nas seções anteriores para que, dessa forma, possamos relacioná-los com a compreensão dialógica que assumimos da linguagem e sua importância para esta pesquisa, uma vez que, nesses territórios, inúmeros significados foram construídos através dos atos conectivos entre os participantes.

Figura 20: Síntese dos territórios da pesquisa explorados pelo cartógrafo



Fonte: elaborada pelo autor.

Por mais que possamos imaginar a linguagem como mimética, ou seja, como um reflexo da realidade vivenciada, ela sempre estará ligada a um tempo, um espaço e a diferentes contextos. É ela que utilizamos nos diferentes territórios que habitamos e é através dela que realizamos as mais diversas relações dialógicas. No território que concerne a essa investigação, não foi diferente: ocupadas por professores-pesquisadores do *Stricto Sensu*, diferentes plataformas digitais constituíram o elo de significativas interações, o que despertou a nossa atenção em idealizar o movimento cartográfico pelo viés da linguagem.

Ancorados em Mikhail Bakhtin, um importante teórico para a área e para os estudos da Linguística Aplicada, que concebe a linguagem como um produto vivo da interação social, compreende-se a língua não como um sistema abstrato e de enunciações monológicas isoladas, mas sim, constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2014, p.127) realizadas entre os diferentes sujeitos. Para o autor, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2014, p.127); logo, é através dela que as relações dialógicas acontecem.

A partir do construto teórico de Bakhtin e de sua concepção de linguagem, nos remetemos ao conceito de dialogismo (BAKHTIN, 2002), contextualizado pelo estudioso como sendo o princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso a partir da compreensão de que, nos mais diferentes contextos, toda linguagem está imbuída de construções dialógicas. Para Bakhtin (2014), “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (BAKHTIN, 2014, p127). Dessa forma, o dialogismo bakhtiniano é caracterizado pelo engajamento discursivo dos participantes por intermédio da construção de sentido dos discursos de um *eu* e um *outro* que se atravessam, se entrelaçam e se (re)constituem, em um processo de (inter)mediação e (re)construção de sentidos nos diferentes espaços e territórios em que habitam.

A partir dessa noção de dialogismo, podemos compreender o território investigativo da pesquisa, o curso de Especialização em Educação OnLIFE, como um espaço dialógico que possibilita novas aprendizagens que se (re)constroem e se efetivam a partir de diferentes práticas de interação verbal protagonizadas pelas diferentes entidades humanas e não-humanas em ação/formação. Nesse sentido, para fins de análise, relacionando ao método cartográfico de pesquisa-intervenção,

tomaremos como base para a compreensão das relações construídas nas diferentes plataformas digitais de interação utilizadas pelos participantes a perspectiva dialógica da linguagem, uma vez que o movimento dos participantes em todos esses espaços se deu através linguagem.

Adotamos a perspectiva dialógica da linguagem visto compreendermos que essa concepção se configura como um conjunto de práticas enunciativas que, pelo viés da linguagem, e a partir da interação e da ação, o sujeito é capaz de transformar a si, ao outro e, conseqüentemente, o fluxo permanente dos espaços por onde transita.

Assim, centrados na perspectiva dialógica da linguagem e relacionando-a às diferentes modalidades de linguagem encontradas nas plataformas de interação coengendradas no território da Especialização, compreendemos “a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face (no nosso caso, de maneira virtual), mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2014, p. 127). A interação verbal, assim, dada nos diferentes territórios digitais habitados pelos participantes, é constituída pela comunicação verbal e as relações dialógicas entre entidades humanas e não humanas que compreendem os movimentos da Especialização.

Em seu livro *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin destaca que

as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). **Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso** (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos) (BAKHTIN, 2011, p. 323, grifo nosso).

Em função da relação entre os diferentes participantes, também se compreende a linguagem enquanto produtora de sentidos, sendo ela proveniente das “relações entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323), oriundas das relações dialógicas realizadas por eles.

Nesse contexto, Bakhtin compreende o enunciado como “um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p.329) que têm “relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)” (BAKHTIN, 2011, p. 328). Entretanto, segundo o filósofo,

o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente como outros enunciados no âmbito de um dado campo de comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 328).

Logo, para compreendermos o sentido do enunciado, é fundamental considerarmos o campo da comunicação e sua relação com os outros enunciados (indivíduos), para que, assim, possa ser concretizado o sentido da relação dialógica. Com efeito, chama-se de enunciação “o produto da interação” entre esses diferentes sujeitos (BAKHTIN, 2011).

Os enunciados, nessa perspectiva, não surgem aleatoriamente, uma vez que reagem a outros enunciados já existentes, constituindo uma resposta/ação/interação do sujeito diante de outros sentidos anteriormente expostos. Além disso, todo enunciado é constituído de uma intenção do enunciador, que usa como referência um interlocutor como possível sujeito na elaboração de uma resposta, o que, a partir da intenção do enunciado, requer, de certa forma, uma responsividade.

Desse modo, essas ações enunciativas, dentro da perspectiva dialógica da linguagem, dão o mesmo grau de importância ao locutor e ao interlocutor, sendo ambos considerados agentes ativos no processo da interação verbal (BAKHTIN, 2011). Na concepção de linguagem que guia o construto teórico de Bakhtin, a noção de enunciado/enunciação contribui para a compreensão da linguagem como um produto vivo da interação social. Dentro desse processo interativo, a comunicação e a interação verbal evoluem e, conseqüentemente, também as relações sociais. Conforme a teoria bakhtiniana,

“social” está em correlação com “natural”: não se trata aí o indivíduo enquanto pessoa, mas do indivíduo biológico natural. O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos” (BAKHTIN, 2014, p. 59).

Nessa conjuntura, a materialização da interação verbal, a partir das ações enunciativas protagonizadas pelos sujeitos, materializam diferentes vozes sociais

entre os indivíduos socialmente organizados. Para o linguista José Fiorin (2016), é a partir dessas materializações que

o sujeito vai constituindo-se discursivamente, aprendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que está em relações diversas entre si.” (FIORIN, 2016, p. 61).

Por isso, o diálogo, datado das diferentes vozes que habitam o tempo presente, é uma das instâncias que nos permite uma compreensão alargada da realidade social. Essa definição, na visão de Scorsolini-Comin (2014), abre a possibilidade de compreensão de que o diálogo não envolve apenas locutor, interlocutor e mensagem, ou, como quer a teoria da comunicação, emissor – mensagem – receptor, mas o discurso de outrem, ou os discursos de outros, por isso o sujeito do diálogo é coletivo. Daí a ideia de dialogismo, ou de dialogismos, como característica interna da palavra, do enunciado, de um tema específico, da linguagem. O falante está sempre envolto em muitas e múltiplas vozes e seu enunciado e discurso não são originais, não surgem de si.

É partindo dessas reflexões e concepções que estreitamos a relação entre a compreensão do dialogismo bakhtiniano com as interações que emergem das tecnologias e plataformas digitais, posto que, na interação social permeada pela tecnologia, um elemento não humano participa de forma imprevisível e real, podendo interferir no diálogo, ou seja, um elemento pós-humano e uma voz pós-humana manifesta participação ativa nas interações dialógicas que ocorrem concomitantemente a esses espaços. Assim, no que tange à formação do professor, essas vozes, que emergem em contextos permeados por tecnologias e plataformas digitais de interação e que giram em torno do professor enquanto profissional, inferem em sua formação, no seu trabalho, em seus letramentos, na sua vida, na vida dos seus alunos, dos seus colegas, das instituições e em todos os aspectos que interconectam as suas relações na/para a sociedade.

No que concerne as relações do dialogismo de Bakhtin com o campo das tecnologias digitais, algumas investigações no campo da Linguística Aplicada já

contextualizaram reflexões sob essa ótica, como é o caso dos estudos de Coelho (2012) e Rabelo (2015).

Em um artigo contendo resultados parciais no âmbito de seu pós-doutoramento, Coelho (2012) analisa o uso educativo de *games* e o uso de *games* educativos. Além de salientar que os professores, e a escola, precisam se adequar para receber esses nativos digitais, considerando no processo de ensino/aprendizagem as competências digitais que eles já têm e que de forma alguma podem ser ignoradas, a pesquisadora explica a relação dialógica desse encontro por meio da teoria de bakhtiniana. Segundo ela, para que possam interagir entre si e com as mídias-meios, professores e alunos precisam dialogar, pois sem o diálogo não haverá educação nem ensino-aprendizagem.

Já Rabelo (2015) analisou o dialogismo nas interações em redes sociais, partindo da concepção bakhtiniana de linguagem como fenômeno sociocultural, considerando que as redes são espaços culturais socialmente organizados, baseados em interações verbais entre usuários. Toda postagem na rede pressupõe uma resposta, seja verbal ou em forma de *like*, uma opção que pode ter muitos significados, mas indica para o emissor ao menos que sua mensagem foi lida, sua voz foi ouvida. Pode-se entender que o fato de uma postagem não receber nenhum comentário ou *like* já é uma resposta dos interlocutores, aquela mensagem não agradou, não foi considerada digna de outra resposta senão o silêncio. Bakhtin (2010) diz que toda compreensão é preche de resposta e propõe o conceito de atitude responsiva, ou seja, o interlocutor tende ao ativismo e responsividade, não à neutralidade diante de um ato de fala, e até mesmo a não resposta já é uma resposta. Isso confirma que o “silêncio”, a não interação com a postagem de alguém nas redes sociais constitui diálogo.

Diante desses cenários, cujos quais o dialogismo das interações circunda diferentes espaços e redes, analisar o letramento do professor *stricto sensu* a partir de suas experiências ao longo do curso de formação continuada de que participam, desde a perspectiva dialógica da linguagem, requer levar em consideração sua apropriação com as TD, suas vozes e sua atuação como sujeito ativo de linguagem, visto que diversas são as vozes que caracterizam esses profissionais: a voz que se coloca como aluno-aprendiz, a que se coloca como professor-pesquisador, a voz que se coloca como aluno-professor inexperiente frente às tecnologias digitais, a voz que busca, dentro de um contexto pandêmico, o auxílio, a voz que enfrenta um momento

atípico na área educacional, a voz que tem medo do novo, a voz que pergunta, a que responde, a que reflete, enfim, as vozes que, a partir de outras vozes, se transformam e se reconfiguram para viver o habitar do aprender e do ensinar diante de contextos de uma educação ligada à vida.

Nesse preâmbulo, a contar do método da cartografia, atrelado aos quatro movimentos de atenção do cartógrafo (o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento), e a partir das interações verbais que ocorreram dentro das plataformas de interação digitais habitadas pelos participantes, é que vamos, após o rastreio, acionar o toque, realizar o pouso e, a partir do reconhecimento atento, analisar, através dos enunciados que partem dessas vozes sociais do professor-pesquisador em formação continuada, como os letramentos do professor são desenvolvidos diante do percurso experiencial de práticas pedagógicas inventivas propostas como atividades a serem realizadas dentro do contexto de um curso de Especialização por eles protagonizado.

Antes de encerrarmos esta seção, cabe problematizarmos, ainda, na perspectiva de ampliarmos os construtos bakhtinianos, sua concepção de linguagem. Para Bakhtin (2011), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261) e, essas, constituem e são constituídas por entidades humanas.

Embora também compactuemos com o caráter propositivo dessa concepção sobre linguagem, aqui problematizamos e ampliamos a nossa visão de sujeito para além do humano: na atualidade, também estamos em ato conectivo com entidades não humanas (tecnologias). Embora seja um dos teóricos que mais contribui para os estudos do campo da linguagem, as teorias bakhtinianas ainda concernem uma visão condicionada ao sentido antropocêntrico de mundo, em que se atribui ao ser humano uma posição de centralidade em relação a tudo. Porém, cada vez mais somos tomados pelas tecnologias, estando elas presentes hoje em dia em quase tudo o que fazemos.

Nessa proposição, levando em consideração as interações dos professores do *stricto sensu*, participantes desta investigação, em ato conectivo com as plataformas digitais de interação, como apresentadas na seção 4.1.2.3, pensamos ser cabível problematizar a perspectiva abordada por Bakhtin: como fica a questão da linguagem quando essas interações dialógicas não se dão apenas nas interações entre entidades humanas, mas acontecem através do ato conectivo transorgânico e,

portanto, na interação com identidades não humanas, nesse caso, as tecnologias digitais?

A partir de Felice (2017), supomos uma outra perspectiva da compreensão dialógica da linguagem, essa não mais voltada apenas à perspectiva do indivíduo, mas sim, concebida a partir da formação de ecologias inteligentes, na qual o humano é somente uma delas. Para isso, é necessário levar em consideração a relação de entidades humanas e não humanas, aquelas que acontecem em ato conectivo (conforme teorizado na seção 3.3 dessa investigação) com diferentes tecnologias ou plataformas digitais.

No que tange a essa proposição, ao considerarmos o humano e o não humano como partes integrantes dessas conexões, protagonizamos o que Schlemmer (2023) conceitua de perspectiva ecológica-conectiva⁷⁰, que emerge do ato conectivo entre diferentes entidades.

Em nossa investigação, as considerações de Bakhtin (2010, 2011, 2014), problematizadas e ampliadas com a perspectiva de Di Felice (2009, 2012, 2017, 2020, 2021) de compreender a ação em rede digital (ato conectivo transorgânico) de entidades humanas e não humanas em um mesmo plano, apoiam nossa discussão sobre o conteúdo ecológico-conectivo (Schlemmer, 2023) encontrado nos diferentes espaços e nas diferentes conexões no contexto do Curso de Especialização em Educação OnLIFE no Stricto Sensu, uma vez que diferentes processos comunicativos emergem a partir do percurso de experimentação das práticas pedagógicas inventivas desenvolvidas pelos participantes e, dessa forma, desenvolvem diferentes enunciados caracterizados por distintas vozes sociais de professores-pesquisadores em conexão com diferentes tecnologias digitais, no âmbito da formação continuada.

Por fim, a partir das reflexões realizadas ao longo de todo arcabouço teórico-metodológico aqui apresentado, fica evidente de que não se trata mais de compreender as tecnologias digitais como instrumentos de uso e aplicação diante das práticas pedagógicas, muito pelo contrário, é necessário, mais do que nunca, apropriação, inventividade, simpoiése, gamificação, colaboração, engajamento,

⁷⁰ Para Schlemmer (2023), “é necessário compreender as novas linguagens que estão emergindo e como elas potencializam e modificam o acesso à informação e a própria produção de conhecimento, que cada vez mais emerge do ato conectivo entre humanos e não humanos, constituindo ecologias. Compreender o conhecimento numa perspectiva ecológica-conectiva exige novas teorias de aprendizagem e pedagogias que favoreçam desenhos curriculares e arquiteturas pedagógicas conectivas e reticulares, propícias ao desenvolvimento de metodologias e práticas inventivas”. (SCHLEMMER, 2023, p. 78)

experencição e (trans)formação, em rede, num habitar atópico. Logo, é esse o papel que devem ter os cursos de formação continuada no âmbito da Educação Superior *Stricto Sensu* e é isso que objetivamos como proposição de tese diante do contexto de nossa pesquisa: que sejam oportunizados espaços formativos de formação continuada, no e para o local (entendendo esse local para além do espaço físico, geograficamente localizado) de trabalho do professor-pesquisador, que desenvolvam práticas de letramento inovadoras que contribuam para a constituição de um novo paradigma de formação, um paradigma On (ligado) à LIFE (vida).

Apresentados os aportes teóricos e metodológicos delineados para/na pesquisa, passamos a análise dos dados gerados na habitação dos diferentes territórios existenciais, produzidos nas ecologias conectivas (Schlemmer, 2023) enquanto pesquisador-cartógrafo em formação.

5 ANÁLISE DO TERRITÓRIO EXISTENCIAL DA PESQUISA

Compreender o conhecimento numa perspectiva ecológica-conectiva exige novas teorias de aprendizagem e pedagogias que favoreçam desenhos curriculares e arquiteturas pedagógicas conectivas e reticulares, propícias ao desenvolvimento de metodologias e práticas inventivas.

(SCHLEMMER, 2023, p.78)

Através dessa epígrafe, retirada de Schlemmer (2023), damos início ao aporte analítico de nossa investigação, que tem como interesse investigativo analisar os atos conectivos que emergem entre os professores e diferentes tecnologias, ambientes e plataformas digitais, os quais constituem e vão configurando a formação continuada por nós analisada. Assim, a presente tese de doutoramento, nesse contexto, objetiva refletir **como e que letramentos são desenvolvidos a partir da vivência de uma prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE (SaIGOn) no contexto de um Curso de Especialização.**

Nesse capítulo, buscamos, subsidiados pelas pistas do método cartográfico de pesquisa-intervenção, compreender os atos conectivos que se produziram entre os professores (humanos) e diferentes tecnologias, ambientes e plataformas digitais (não humanas) utilizadas ao longo do percurso formativo, dado o reconhecimento atento do pesquisador-cartógrafo ao habitar esses territórios; identificar quais vozes sociais (compreendendo esse social também ampliado aos não humanos) que permeiam a formação continuada de professores do stricto sensu se manifestam na prática pedagógica inventada; compreender que/quais letramentos emergem na formação caracterizada por um currículo em rede que articula diferentes Dimensões da Formação Docente e, a partir disso, refletir que/quais contribuições um curso de formação continuada para professores do stricto sensu pode trazer para propor mudanças de paradigma e de cultura na educação superior, mais especificamente na pós-graduação stricto sensu, recorte de nosso estudo.

A datar do contexto territorial do Curso de Especialização em Educação OnLIFE e seu desenho curricular delineado e concebido de forma Reticular e Conectivo, favorecendo um Habitar Atópico, a partir das Cinco Dimensões da Formação Docente que o caracterizam (a Dimensão do Sujeito de Aprendizagem, a Dimensão da Prática Pedagógica, a Dimensão da Socialização do Conhecimento Construído, a Dimensão da Sistematização do Conhecimento e Dimensão

Ecossistêmica), a análise orienta-se em torno dos pressupostos teórico-metodológicos que partem da proposição e problematização teórica em relação ao dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN 2010, 2011, 2014) e as diferentes vozes sociais que o caracterizam, recontextualizadas na perspectiva de Di Felice no que concerne à formação de ecologias inteligentes (2009, 2012, 2017, 2020, 2021) caracterizadas pelo ato conectivo transorgânico entre entidades humanas e não humanas, em rede.

Dessa forma, a pesquisa, subsidiada pelo método cartográfico de pesquisa-intervenção, analisa e discute a formação e os letramentos do professor do stricto sensu no e para o local de trabalho. Para a análise, selecionamos alguns extratos (rastros) que emergiram em atos conectivos transorgânicos durante a formação, em contextos como: a habitação de uma prática pedagógica SaLGO, a cocriação de uma nova prática pedagógica, o compartilhamento e socialização das aprendizagens, experiências e letramento.

Para a fins de organização, uma vez que as Dimensões da Formação Docente (Schlemmer, 2019) que caracterizam o desenho do curso de formação continuada que configura nosso território investigativo não são concebidas de maneira estanque, ou seja, não acontecem de formas separadas, fragmentadas, e sim, coegendradas, optamos por direcionar nossa análise em busca da identificação dos letramentos que são desenvolvidos na vivência da prática pedagógica SaLGO Novas Aventuras de Dom Quixote a partir das plataformas digitais de interação (Facebook, WhatsApp e Microsoft Teams), que constituíram e configuraram, ao longo de todo o percurso formativo, diferentes formas comunicativas do habitar, em um ecossistema vivo (Di Felice, 2020), em rede.

Dada a contextualização inicial, passamos, assim, à análise de nossa pesquisa, começando pela primeira plataforma digital de interação presente no processo formativo usada como ponto de partida para a exploração do percurso inventivo: o Facebook.

5.1 O INÍCIO DA JORNADA: O FACEBOOK COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PERCURSO INVENTIVO

O processo de informatização das ecologias conectou em rede os diversos agentes que interagem em um determinado ecossistema, permitindo, a partir de sua transubstanciação em códigos binários e em dados, o reconhecimento, a escuta e a construção de um tipo de interação mais inteligente.

Di Felice (2020, p.38)

Para Schlemmer e Moreira (2020), a possível renovação do paradigma educacional, em prol de uma educação OnLIFE, exige novas formas de “pensar e estruturar a formação, mais coerente com este tempo histórico e social que considere as especificidades e potencialidades das tecnologias digitais conectivas” (SCHLEMMER e MOREIRA, 2020, p.119) e, essas, podem se dar através das plataformas de interação digital, posto que, para Di Felice (2020), “não são estruturas externas”, alheias aos sujeitos: “são arquiteturas que produzem relações e ambientes de compartilhamento” (DI FELICE, 2020, p. 151).

Nossa análise e reflexão acerca dos letramentos do professor do stricto sensu no e para o local de trabalho acontece em torno desses ambientes e dessas relações e tem como ponto de partida o início do percurso exploratório da prática pedagógica SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote, que se deu através da leitura de uma narrativa realizada na plataforma digital genial.ly ([Dom Quixote \(genial.ly\)](#)), tal qual compilada na figura a seguir:

Figura 21: Narrativa elaborada como ponto de partida para a experiencição da prática pedagógica Novas Aventuras de Dom Quixote



Fonte: Elaborada pelos autores da prática pedagógica.

Como podemos observar, a Narrativa contextualiza um momento de mudança, impasse e preocupações envolvendo professores e, através de Dom Quixote, personagem marcante da literatura mundial, conhecido por hibridizar fantasia e realidade, e por partir em busca de aventuras, todas com o intuito de encontrar sua idealizada Dulcineia, instiga os leitores/participantes da experiência a o ajudarem a encontrar a sua amada e a tentar compreender o porquê da necessidade de se produzir novos movimentos na educação⁷¹.

Realizada a leitura da Narrativa, os participantes foram convidados a entrarem em um grupo na plataforma digital Facebook, denominado de "Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu," sendo esse o primeiro espaço interativo digital diretamente relacionado à prática pedagógica experienciada.

⁷¹ Nesse contexto, diante do que foi apresentado no Quadro 10, cabe lembrar às personagens da obra que, na concepção da prática inventiva, foram transfigurados em metáforas e adaptados ao contexto presente: Dom Quixote representa a figura do professor que embarca na prática pedagógica inventiva e a explora; Sancho Pança é o companheiro de jornada, aquele que se junta à Quixote para, juntos, produzirem novas práticas educativas; a armadura representa os conhecimentos, habilidades e competências que possui; o Rocinante é caracterizado pelas tecnologias digitais que o professor conhece e se apropria em suas práticas pedagógicas; os moinhos representam as dificuldades e limitações encontradas durante o desenvolvimento das atividades e; Dulcineia, idealizada como um produto, uma figura que caracteriza uma prática pedagógica SaIGOn concebida pelos participantes.

Para Di Felice (2020),

para começar a comunicar e interagir em uma plataforma, é necessário fazer parte dela, entrar nela e começar a habitá-la por meio da conexão com as diferentes entidades que a compõem, humanas e não humanas. Trata-se de reconhecer seu ambiente a partir da exploração e da interação com ele”. (DI FELICE, 2020, p. 156)

Dessa forma, ao ingressarem na respectiva plataforma, os professores foram instigados a explorar o “Mapa de La Mancha” (Figura 7), e os personagens, pistas e missões a serem desvendadas⁷². Algumas delas podem ser vistas, para uma melhor compreensão sobre a prática e sua relação com o mapa, na figura abaixo:

Figura 22: Algumas pistas/missões presentes no “Mapa de La Mancha”



Fonte: Imagens extraídas do grupo do Facebook. Elaborada pelo autor.

Algumas das missões propostas atrelaram gamificação, inventividade e experiencição, sendo que para desvendar as pistas/missões, os participantes precisaram habitar aplicativos digitais, sendo alguns deles através da leitura e

⁷² A Figura 8, do apartado metodológico na seção 4.1.1, apresenta o percurso realizado a partir do mapa.

compreensão de QR Codes usados como forma de explorar outras informações presentes nesses programas, como o *Metaverse*, que os levava à leitura do texto “Referenciais de Competências Digitais: uma análise, de Figueiredo (2017)”, que objetivava ajudá-los com os Moinhos que estavam a se formar, e o aplicativo *Online-toolz*, utilizado para Criptografar e descryptografar textos on-line.

Assim, é nesse momento em que os professores realizam o percurso exploratório do mapa que, como cartógrafos que acompanham o processo (BARROS e KASTRUP, 2009), realizamos nosso primeiro pouso e direcionamos nosso reconhecimento atento (KASTRUP, 2009) às interações que ali se deram.

Uma das missões propostas era a de criarem seus avatares⁷³ e suas armaduras de forma com que conseguissem se apresentar e compartilhar seus conhecimentos, suas habilidades e competências com os demais colegas, com o intuito de conhecê-los e, a partir disso, encontrarem seus “Sanchos” e constituir clãs para, conjuntamente, explorarem e também articularem os demais percursos inventivos sugeridos pela proposta inventiva. Assim, após criarem seus avatares e compartilharem no grupo do Facebook, conforme mostra a figura 23, se formou o primeiro clã⁷⁴, composto por quatro professores da Escola de Direito (Eva, Lara, Ana e Pedro), já apresentados anteriormente na seção 4.1.2.2 de nosso estudo. Tais participantes configuram parte dos sujeitos delimitados para o contexto de nossa análise.

⁷³ A plataforma utilizada para essa atividade foi a <https://medievaltar.framiq.com/>, ferramenta e jogo de criação de avatares medievais.

⁷⁴ Não era um direcionamento dado pela prática de que os clãs fossem formados por participantes de uma mesma área do conhecimento.

Figura 23: Avatares e Armaduras compartilhadas no Facebook pelos professores da Escola de Direito.



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu, na plataforma Facebook.

Em uma interação na plataforma Facebook, o participante Pedro discorre que **“os moinhos trouxeram a inspiração para elaborar a prática”**, o que faz menção a possíveis dificuldades encontradas por ele no percurso exploratório inventivo. Além disso, menciona que a Escola de Direito se uniria para elaborar o **“experimento reticular e conectivo”**, apontando compreensão sobre dois termos discutidos em grupo através das diferentes leituras teóricas realizadas durante os encontros síncronos e assíncronos.

Ana e Eva, que se juntaram à Pedro e formaram, junto de Lara, o clã por eles denominado como IUS, interagiram com o discurso do colega ao responderem **“no caminho...”** / **“no caminho com a fiel escudeira pipa⁷⁵”**, nos levando à compreensão de que ainda estão no percurso de desenvolvimento das missões propostas. A figura abaixo mostra a interação entre os participantes do clã intermediada pelos autores da prática.

⁷⁵ Pipa é a gatinha que aparece ao lado do avatar de Eva.

Figura 24: Interação dos participantes do clã IUS, da Escola de Direito.



Fonte: Extraída do grupo do Facebook “Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu” em 10/08/2020.

Em outra interação na plataforma, em que um participante de um outro clã compartilha seu avatar, Eva interage com o colega e diz ter amado a experiência de criar o seu:

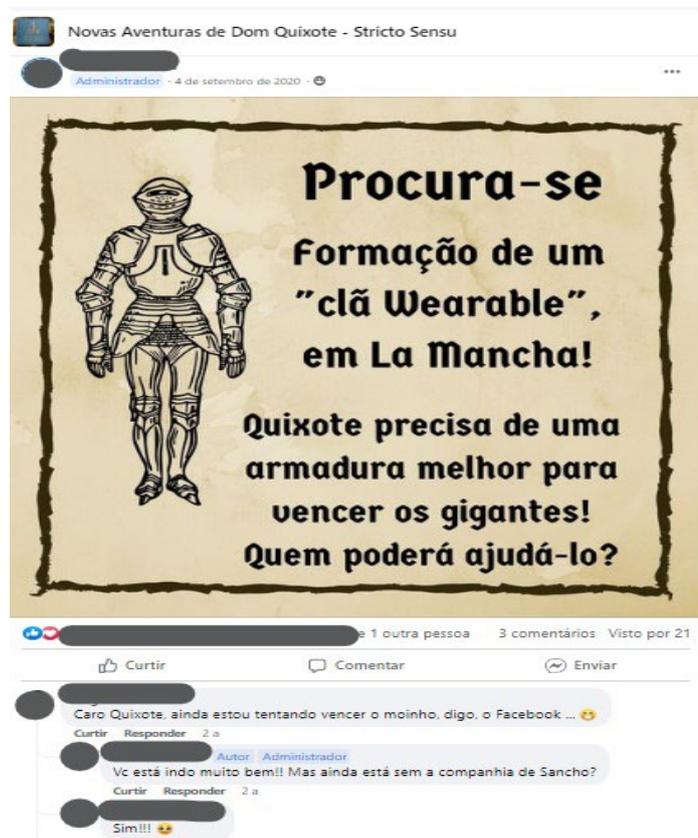
“Showww! Eu amei a experiência de criar o meu avatar!!!”
(Eva, 03/11/2020, Grupo do Facebook),

Em ato conectivo, Eva demonstra ter gostado de cumprir a missão proposta e, conseqüentemente, ter experienciado algo que ainda não tinha feito. Quanto ao que acontece em relação às experiências em espaços digitais, Di Felice (2020) discorre que “cada pequeno movimento ou sinal tem o poder de nos orientar e de mudar nossos movimentos, nossa direção e nosso caminho” (DI FELICE, 2020, p. 156). Assim, a voz enunciativa de Eva, uma professora com mais de 30 anos de atuação

na universidade, impregnada de sentido para nós, nos inclina a pensarmos na importância de colocarmos os professores diante de atividades que façam com que eles experienciem algo novo em relação às TD. Ao que se deu ao longo de todo percurso formativo da participante, que ainda acompanharemos nos rastros que serão mostrados, é possível identificar que cada movimento contribuiu para que tivesse uma nova compreensão sobre o que é aprender e ensinar diante de tempos que exigem a concepção de um novo paradigma educativo.

Patrícia, professora da Escola de Gestão e Negócios e uma das participantes de nossa pesquisa, também relatou estar encontrando dificuldades e tentando passar pelos “moinhos”, no caso dela, a própria plataforma digital Facebook. Na interação realizada após uma postagem dos administradores em busca de participantes para a formação de um novo clã, que pode ser vista na figura abaixo, ela partilha ainda estar **“tentando vencer o moinho, digo, o Facebook...”**, demonstrando ainda estar se adaptando à plataforma, uma vez que não possuía perfil social nela antes do início da experiência da prática pedagógica inventiva.

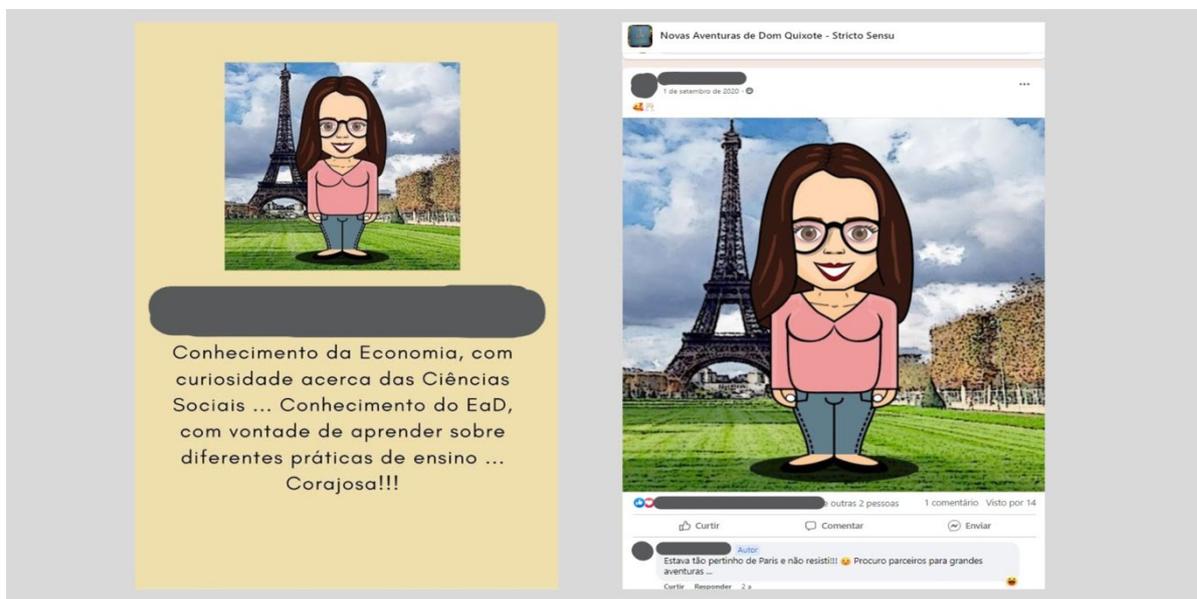
Figura 25: Interações da participante Patrícia, da Escola de Gestão e Negócios



Fonte: Extraída do grupo do Facebook “Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu” em 04/09/2020.

Para além de estar relatando dificuldades na apropriação da plataforma Facebook, a professora também compartilhou com os demais colegas o seu avatar e, em publicação criada por ela própria, afirma estar sem a companhia de um Sancho (parceiro) para encarar os desafios da jornada: **“Procuo parceiros para grandes aventuras...”**, como podemos acompanhar na figura a seguir:

Figura 26: Informações compartilhadas por Patrícia na plataforma digital Facebook



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu, na plataforma Facebook.

Após algumas tentativas e, com **“muita vontade de ter um clã também!!!”**, Patrícia consegue encontrar uma companheira para darem continuidade à jornada inventiva. Assim, formam o 2º clã, tal qual é possível identificarmos nos rastros deixados por ela no grupo do Facebook:

Figura 27: Formação do 2º clã da prática pedagógica inventiva experienciada



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu, na plataforma Facebook.

As frequentes interações de Patrícia acerca das dificuldades encontradas com a plataforma e também na busca por parceiros de jornada demonstram sua inquietação ao habitar um novo espaço, criado para uma condição habitativa específica (desenvolver as atividades da prática pedagógica inventiva Novas Aventuras de Dom Quixote), corroborando com a proposição de Di Felice (2020) de que “uma plataforma de interação digital é uma ecologia complexa que produz uma específica forma comunicativa do habitar” (DI FELICE, 2020, p.155). Assim, ao ingressar na respectiva rede social, Patrícia teve de se desenvolver, explorar o novo território e interagir com ele. Entretanto, embora seu esforço tenha sido grande para montar seu clã, o percurso formativo de sua companheira tomou outro rumo e ela seguiu sozinha o seu. Por isso, ao delimitarmos os participantes de nossa pesquisa, sua inicial companheira não foi selecionada.

Frente aos rastros evidenciados até aqui, principalmente os que dizem respeito aos moinhos encontrados pelos participantes, claramente expostos nas interações de Pedro e Patrícia, Cunha (2004), no que tange à formação de professores da Educação Superior, já refletia que os “impasses que os professores enfrentam cada vez mais dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino”, uma vez

que os “desafios da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico nos cenários das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos” (CUNHA, 2004, p. 533). No que diz respeito ao exposto, as vozes dos participantes até aqui apresentadas condizem com a reflexão posta pela autora, pois evidenciam que as dificuldades encontradas pelos professores em formação continuada, claramente expostas nas falas de Pedro e Patrícia, estavam para além do conteúdo: a complexidade era a de gerir e experienciar novos letramentos, entre eles o digital, ao participar de uma experiência inventiva.

As interações de Pedro e Patrícia nos revelam o quão necessário é, no contexto da formação continuada do professor-pesquisador do *stricto sensu*, repensar, conjuntamente com os professores em formação, de que forma o ensino e a aprendizagem que caracterizam a atualidade acontecem, posto que, ao exemplo desses professores, as próprias experiências docentes durante o desenvolvimento da prática contribuíram para que desenvolvessem/aprimorassem novos letramentos e saberes pessoais e profissionais. Além disso, essas experiências permitem com que os participantes migrem, consoante a Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020),

de uma concepção de “uso da” tecnologia, enquanto novidade nos processos de ensino e de aprendizagem (o que é caracterizado pela transposição de metodologias e práticas presentes no meio analógico para o digital), para uma perspectiva de apropriação da tecnologia para inovação, nos processos de ensino e de aprendizagem” (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 5)

Logo, na perspectiva das autoras, a qual também nos valem, é necessária a apropriação das TD para, assim, podermos repensar nos novos paradigmas educacionais, o que inclui a Educação OnLIFE no contexto das práticas pedagógicas de professores de mestrado e doutorado das instituições de ensino superior.

Dando sequência à análise dos rastros deixados pelos participantes na plataforma de interação digital Facebook, outros tipos de conexões foram instigadas a partir de postagens organizadas pelos autores da prática, de forma a fazer com que os participantes pudessem experienciar, para além das tecnologias, novos diálogos dados a partir de diferentes formas de linguagem, muito características em contextos digitais.

A primeira atividade foi no contexto alusivo de uma carta enviada à Dulcineia, ficticiamente escrita por Dom Quixote, com uma linguagem por ela desconhecida. Através da leitura de um QR Code, os participantes foram conduzidos à leitura de um texto criptografado

(7+FIZ1ZmdQ8tLsDOB6bQThB7re/bDCfPVu62PD2jvbcvnGLFjFdDjCtWrJK6zdorrW9pkP+6gTdUC2WeKmgep1ykLLfJTQXLS2Sha0elwYZyXNP/CL59avyz+cbzxB7qeXPFrxmDZdAoeF+w39z4NY3/2cQ+puver1/QUESOaWNmQQWyMIQX3V4Lrijngt6A+jJo7oV/bSAJvEtw5vjj1d14Mp7Hz7Txybdd2M1RmC7s5FkDIDepPCEpVedAWj5mrDe6zQacMkKqx12K90CDJaFjOaL2Ze1BqklbRu5IKc=), com o propósito de decifrá-lo para, assim, poder ajudá-la.

Figura 28: Carta de Dom Quixote à Dulcineia, utilizando de linguagem criptografada



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu, na plataforma Facebook.

O texto decifrado, *“Nossa aventura está muito interessante, estamos enfrentando gigantes, mas em breve iremos nos encontrar! Ao descobrir o código secreto, informe no grupo do Cultura Digital no WhatsApp a senha: AVANTE!”*, propunha com que os participantes pudessem interagir com os demais colegas em

outra plataforma interativa por eles utilizada: o WhatsApp. Nesse outro espaço, através dos rastros deixados a datar das interações que ali estavam, como podemos observar nos excertos abaixo, foi possível identificar que tanto do clã IUS, da Escola de Direito, quanto a participante Patrícia, que experiencia o processo inventivo sozinho, decifraram o texto criptografado e cumpriram com a atividade, uma vez que ao compartilharem a senha AVANTE! no território digital designado, tal qual descrevia a proposta, chegaram ao final da missão.

“Seguimos: AVANTE!” (Ana, 02/09/2020, Grupo de WhatsApp)

“Seguimos: AVANTE!!!” (Eva, 02/09/2020, Grupo de WhatsApp)

“AVANTE! Grupo da Escola de Direito.” (Pedro, 02/09/2020, Grupo de WhatsApp)

“Seguimos AVANTE!!!!” (Pedro, 02/09/2020, Grupo de WhatsApp)

“Avante!!!” (Patrícia, 02/09/2020, Grupo de WhatsApp)

Patrícia, Ana e Lara, além de compartilharem suas respostas no respectivo grupo do WhatsApp, também criaram conexões na plataforma Facebook, como podemos observar na Figura 29 abaixo. É por essas diferentes possibilidades de habitar distintos espaços que Di Felice (2020) compara as plataformas digitais de interação a ecossistemas vivos, uma vez que, segundo ele, “não são apenas os sujeitos que agem, mas um conjunto complexo de actantes, que produzem diferentes modelos relacionais uma vez conectados” (Di Felice, 2020, p. 156). Assim, ao que concerne aos construtos teóricos do pesquisador, a participação e a presença das professoras nesses distintos espaços, através de múltiplas práticas comunicativas dadas em rede, caracterizam aquilo que chama de novas condições habitativas, ou seja, novas formas de habitar os espaços e novas possibilidades interativas (dialógicas) entre pessoas, sistemas e máquinas (DI FELICE, 2020).

Além disso, em interação no Facebook sobre a postagem da carta remetida à Dulcineia, a participante Lara reflete sobre o percurso do grupo, fazendo menção aos territórios desbravados e que esses contribuíram para que tivessem a certeza de estarem no caminho certo: **“Agora AVANTE vamos encontrar aquela que amamos: a nossa desafiadora, Dulcineia! Ao desbravar seus territórios, temos a certeza de que estamos no caminho certo para conquistar, de vez, os melhores lugares ao lado de La Mancha!”**. A fala da participante incita a pensarmos que os processos

até então experienciados pelo grupo (ela articula a linguagem como se estivesse falando por todos: “**vamos**”, “**nossa**”) contribuíram para uma melhor articulação e compreensão do processo inventivo. Assim, estão prestes a idealizar/conceber a prática pedagógica por eles pensada.

Em outra atividade proposta diretamente na plataforma Facebook, a linguagem Binária foi utilizada para incitar a interação e novas apropriações entre os participantes. Agora, era Dulcineia quem enviara uma carta a Dom Quixote e esse necessitava de ajuda:

Figura 29: Carta de Dulcineia enviada à Dom Quixote utilizando da linguagem Binária



Fonte: Extraída do grupo do Facebook “Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu” em 10/09/2020.

Como podemos observar na Figura acima, a missão designada aos professores foi instigada através da aprendizagem de uma nova linguagem. A decodificação da mensagem a Dom Quixote, de linguagem Binária (01000100 01110101 01101100 01100011 01101001 01101110 01100101 01101001 01100001 00100000 01101111 00100000 01100101 01110011 01110000 01100101 01110010 01100001 00100000 01100101 01101101 00100000 01010100 01101111 01100010 01101111 01110011 01101111), era “*Dulcineia o espera em Toboso*”.

No primeiro diálogo iniciado na plataforma diante da postagem dos autores, observamos a participante Patrícia respondendo à carta, no papel de Dom Quixote⁷⁶, utilizando também da mesma linguagem de Código Binário⁷⁷ para a interação “**Amada Dulcinéia, 01100101 01110011 01110100 01101111 01110101 00100000 01100011 01101000 01100101 01100111 01100001 01101110 01100100 01101111 00100001**”, que decodificada, significa “**estou chegando**”. No contexto que abrange as experiências inventivas no escopo do curso de Especialização, Dulcineia é a prática pedagógica idealizada, ou seja, “**estou chegando**”, na voz da participante, significa que ela ainda está no percurso de elaboração de sua prática SaLGOn.

A continuidade dessa interação, como podemos notar, se dá por um dos autores da prática que utiliza de um outro tipo de linguagem, a linguagem de Código Morse⁷⁸, para responder à participante. O autor/administrador, assim, parabeniza-a por seu percurso inventivo e Patrícia o responde da mesma forma: “--- --. .- - .. .- .-.-- .-.-- .-.—” que, decodificada, significa “**OBRIGADA!!**”.

As interações de Patrícia, através de suas respostas, nos apontam evidências do engajamento da participante com a atividade, uma vez que, instigada a compreender outros tipos de linguagens e dar conta de participar do processo interativo, foi atrás das respostas e articulou sua própria aprendizagem acerca dos diferentes tipos de códigos ali presentes.

Assim, todas essas missões e as diferentes formas de abordagem que elas propõem, que instigam com que os participantes da prática inventiva, assim como Patrícia, tenham de articular diferentes saberes e experiências, contribuem para o

⁷⁶ Recordamos aqui que Quixote, para nosso contexto investigativo, é o próprio professor.

⁷⁷ O Código Binário, ou o Sistema de Numeração Binário, é uma maneira de representação por meio de números. Ele apenas aceita dois valores que representam opostos, representados por dois caracteres: 0 e 1.

⁷⁸ O Código Morse é um sistema de representação de letras, algarismos e sinais de pontuação através de codificações enviadas de modo intermitente.

desenvolvimento de novos letramentos que, conseqüentemente, estarão presentes na concepção de suas práticas pedagógicas de ali em diante.

Na continuidade dos atos conectivos em relação à mesma postagem, ainda é possível identificar a participante Ana também engajada no processo inventivo:

Figura 30: Interações em Código Binário da participante Ana



Fonte: Extraída do grupo do Facebook “Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu” em 10/09/2020.

Ela compartilha suas respostas também na linguagem de Código Binário que, decodificada, denotam “O Clã IUS estará com você, querida Dulcinéia, no dia 21” / “Nos aguarde! Prometemos boas descobertas e construções!” fazendo relação à data da apresentação da prática pedagógica por eles idealizada, que aconteceria em 22/10/2020, cujo título dado pelos organizadores foi “Palestra Conexão Pesquisa – CONversAÇÕES sobre Educação OnLIFE (Grupo Cultura Digital)”⁷⁹. Além, disso, na sequência dialógica, Patrícia menciona estar amando o mundo dos códigos: “Estou amando esse mundo dos códigos!!!”, o que novamente nos demonstra seu engajamento e apropriação diante de todo o processo experienciado.

⁷⁹ Exploraremos as interações dessa palestra na seção 5.3 desse aporte analítico.

Frente a esse cenário construído a partir das missões que instigaram os participantes à apropriação e a invenção com o “**mundo dos códigos**”, tal qual discorre a professora, uma simples, mas interessante conexão aconteceu novamente dentro do grupo de WhatsApp, direcionando nosso olhar atento a esse território e nos demonstrando evidências de que as participantes se apropriaram das atividades da proposta formativa e, conseqüentemente, passaram a se apropriar de tecnologias digitais para a codificação e decodificação de códigos. No que tange à essa mudança territorial, frente a posição de cartógrafos que assumimos, não podemos deixar de reconhecer atentamente as evidências que se dão ao longo do processo formativo desses professores também em outros espaços habitados, posto que somos designados, tal qual propõe o método cartográfico de pesquisa, a acompanhar “os efeitos do próprio percurso” (Barros e Kastrup, 2009, p. 18) investigativo.

Assim, embora o intuito dessa seção seja o de apresentar os rastros deixados pelos participantes na plataforma Facebook, o habitar desses mesmos sujeitos em distintos territórios digitais não os limita a realizar conexões de maneira isolada, posto que a compreensão de ecossistemas vivos (Di Felice, 2020) nasce da articulação que acontece “por meio da conexão entre pessoas, dados, circuitos, dispositivos, algoritmos, sensores, softwares e territórios” (Di Felice, 2020, p. 155). Além disso, a linguagem permeada por esses códigos, que também promovem a interação nesses espaços digitais, como vimos nas Figuras 29 e 30, contempla a visão que assumimos a partir de Di Felice (2009, 2012, 2017, 2020, 2021), potencializadas na perspectiva ecológica-conectiva (Schlemmer, 2023), posto que é possível enxergarmos entidades humanas e não humanas em rede, apoiadas por diferentes relações conectivas que acontecem dentro e entre distintos territórios. Dessa forma, o reconhecimento atento dado aqui, oriundo de outra plataforma digital, se justifica.

No mesmo período em que compartilham a missão acerca da carta de Dulcineia a Dom Quixote, uma das articuladoras da proposta posta a foto de um pudim (sobremesa) no grupo de WhatsApp e, abaixo dele, mensagens utilizando da linguagem de Código Binário instigando a participante Eva ao diálogo:

```
01000101 01101101 00100000 01010100 01101111 01100010 01101111
01110011 01101111 00101100 00100000 01100011 01101111 01101101
00100000 01000100 01110101 01101100 01100011 01101001 01101110
01100101 01101001 01100001 00101100 00100000 01110100 01100101
01101101 01101111 01110011 00100000 01110000 01110101 01100100
```

01101001 01101101 00100000 01000001 01100111 01110101 01100101
01100100 01100001 00100000 01101011 01101011 01101011 01101011

Em Toboso, com Dulcineia, temos pudim, (Eva) kkkk (Mentor da proposta inventiva, 12/09/2020, Grupo de WhatsApp, decodificação nossa)

01010101 01110011 01100101 01101001 00100000 00110110 00100000
01100111 01100101 01101101 01100001 01110011 00101100 00100000
00110001 00100000 01101100 01100001 01110100 01100001 00100000
01100100 01100101 00100000 01101100 01100101 01101001 01110100
01100101 00100000 01100011 01101111 01101110 01100100 01100101
01101110 01110011 01100001 01100100 01101111 00100000 01100101
00100000 00110001 00100000 01100111 01100001 01110010 01110010
01100001 01100110 01100001 00100000 01100100 01100101 00100000
01101100 01100101 01101001 01110100 01100101 00100000 01100100
01100101 00100000 01100011 01101111 01100011 01101111 00100000
01110011 01101111 01101101 01100101 01101110 01110100 01100101
00100001

Usei 6 gemas, 1 lata de leite condensado e 1 garrafa de leite de coco somente! (Mentor da proposta inventiva, 12/09/2020, Grupo de WhatsApp, decodificação nossa)

Eva, que coincidentemente também estava a preparar a mesma sobremesa para o final de semana, responde:

01000100 01100101 01110000 01101111 01101001 01110011 00100000
01100101 01110101 00100000 01110000 01101111 01110011 01110100
01101111 00100000 01100001 00100000 01100110 01101111 01110100
01101111 00100000 01100100 01101111 00100000 01101101 01100101
01110101 00100000 01110000 01110101 01100100 01101001 01101101
00100000 01100001 01110001 01110101 01101001 00100000 01110100
01100001 01101101 01100010 01100101 01101101 00100001 00100001
00100001 00100000

Depois eu posto a foto do meu pudim aqui também!!! (Eva, 12/09/2020, Grupo de WhatsApp, decodificação nossa)

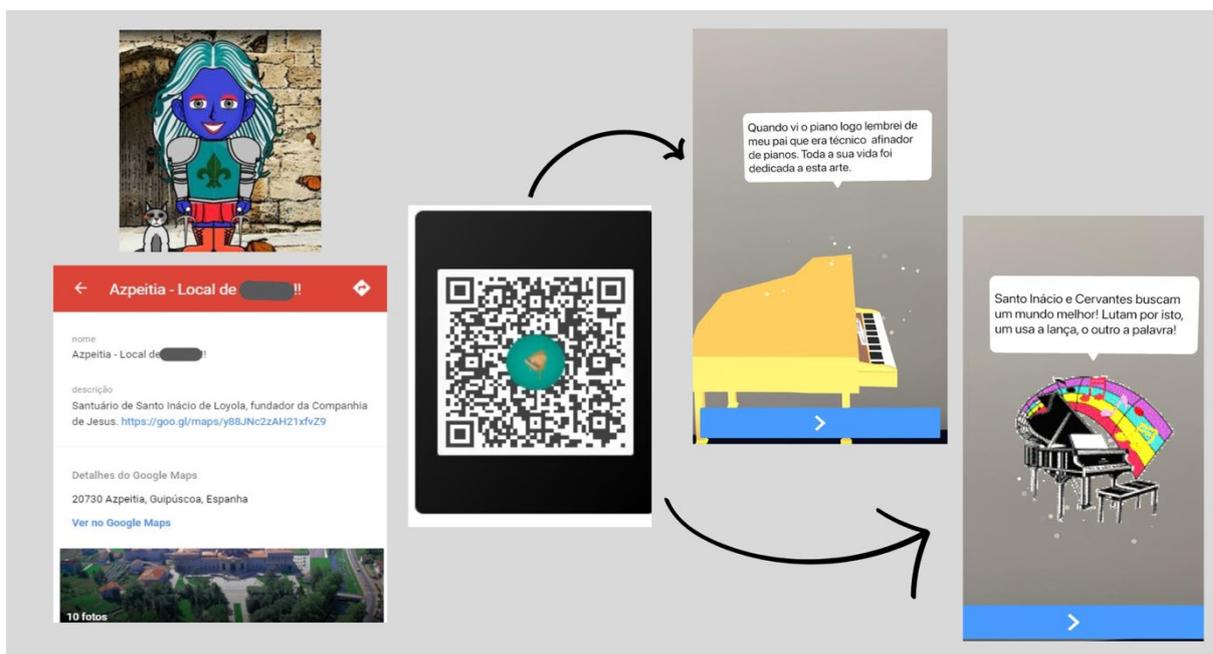
01001111 00100000 01101101 01100101 01110101 00100000 01110000
01110101 01100100 01101001 01101101 00100000 01100001 01101001
01101110 01100100 01100001 00100000 01100101 01110011 01110100
11100001 00100000 01101101 01101111 01110010 01101110 01101111
00100001 00100000 01010011 11110011 00100000 01110000 01101111
01110011 01110011 01101111 00100000 01110100 01101001 01110010
01100001 01110010 00100000 01100100 01100001 00100000 01100110
01101111 01110010 01101101 01100001 00100000 01101101 01100001
01101001 01110011 00100000 01110100 01100001 01110010 01100100
01100101 00100001 00100001 00100001 01010100 01100101 01101110
01101000 01100001 01101101 00100000 01110101 01101101 00100000
01100010 01101111 01101101 00100000 01110011 11100001 01100010
01100001 01100100 01101111 00100001 00100001 00100001

conhecimento é produzido e circula, e para as mudanças que está trazendo para a vida humana e para o planeta” (UNESCO, 2022, p.84). Assim, todas essas experiências e novas atitudes dos professores em formação continuada, originadas a partir das missões por eles vivenciadas durante o percurso inventivo, também evidenciam através das vozes articuladas para além da linguagem humana, os benefícios e a necessidade de habitar as tecnologias digitais nos cursos formativos “não apenas como meios de desenvolvimento profissional híbrido e à distância, mas principalmente como tópicos de estudo” (UNESCO, 2022, p.84). Dessa forma, no que diz respeito ao exposto, o curso de Especialização em Educação OnLIFE oferecido aos professores do *stricto sensu* da instituição, através das práticas realizadas pelas participantes, já aponta indícios reais sobre aquilo que considera importante o Relatório da Comissão Internacional da Unesco e mostra sua potencialidade como proposta formativa.

Ainda no que concerne à habitação da plataforma Facebook, também podemos observar que alguns professores socializam práticas e compartilham conhecimentos (letramentos) que já possuem através de alguns registros deixados no “Mapa de La Mancha” (e diretamente dentro da plataforma interativa). Um desses casos é o da participante Eva que, além de sua formação em Direito, também é graduada em Teologia e dentro da universidade trabalha com atividades relacionadas à missão inaciana. Assim, no ponto do mapa que mostra a cidade de Azpeitia, deixa um rastro apontando que foi naquela localidade que nasceu Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, rede da qual a universidade em que trabalha (e nossa investigação acontece) faz parte.

Na figura a seguir é possível identificar alguns dos rastros deixados pela participante, que incluíram fotos da cidade, um link para ingresso no *google maps* e um QR Code que nos direcionava ao aplicativo *Metaverse*, em que relatou algumas reflexões e memórias, sendo uma delas relacionada à Cervantes, autor da obra literária Dom Quixote, e Santo Inácio: **“Santo Inácio e Cervantes buscam um mundo melhor! Lutam por isso, um usa a lança, o outro a palavra!”**.

Figura 31: Rastros deixados pela participante Eva



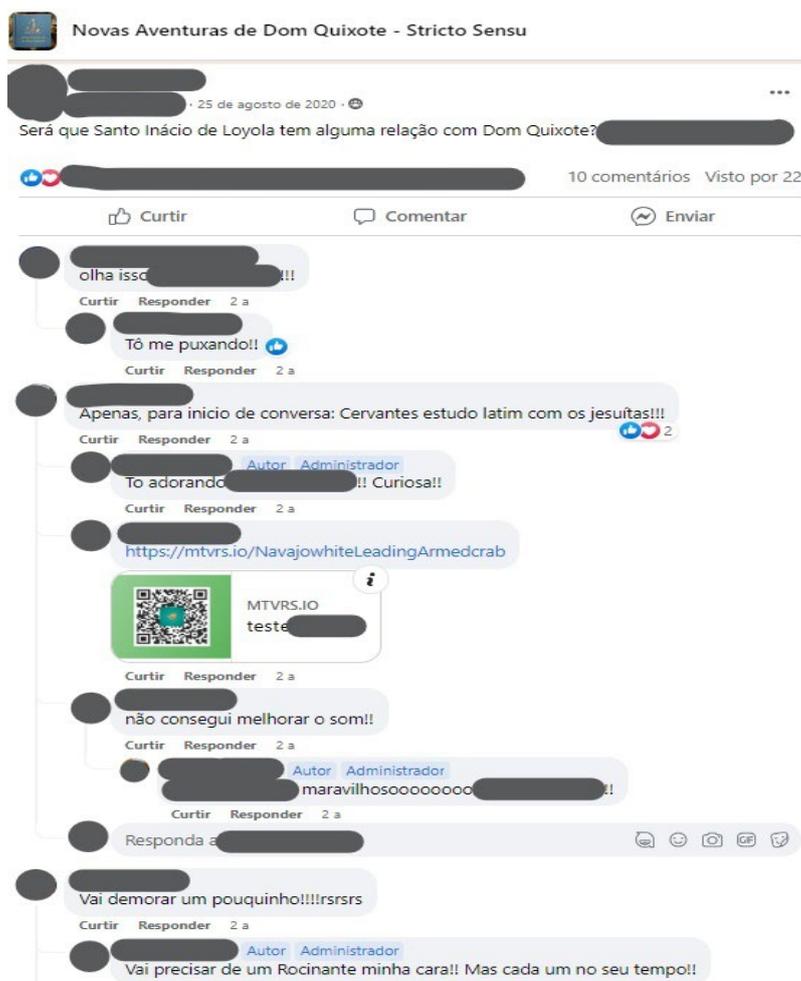
Fonte: Informações extraídas do “Mapa de La Mancha”.

Ao observarem o rastro de Eva no “Mapa de La Mancha”, os articulares da proposta realizam uma postagem na plataforma a fim de provocar atos conectivos entre os demais os participantes em relação ao assunto. Para compartilhar seus conhecimentos e experiências com o grupo de colegas na plataforma Facebook, como podemos acompanhar na Figura logo abaixo, Eva profere um **“Tô me puxando”**, demonstrando estar engajada com a atividade que consistia na exploração do mapa. Além disso, **“para início de conversa”**, menciona que **“Cervantes estudou Latim com os jesuítas!!!”**, demonstrando ter conhecimento sobre o assunto. Assim, através de um QR Code, compartilha com o grupo aquilo que desenvolveu no aplicativo *Metaverse*.

Contudo, na mesma conexão, como podemos observar, Eva menciona não conseguir melhorar o som da atividade que desenvolveu, o que sugere ainda estar aprendendo sobre o aplicativo e em constante desenvolvimento de novas aprendizagens que dizem respeito ao seu letramento digital. No que diz respeito ao percurso de letramento do professor para o local trabalho, e aqui ampliamos para o que diz respeito ao seu letramento digital, Kleiman (2001) discorre que as práticas por eles experienciadas em seu local de atuação profissional, sejam elas quais forem, **“adquirem tamanha importância para as instituições”** (KLEIMAN, 2001, p.45), uma vez

que, inseridos nos respectivos contextos formativos, podem contribuir para o avanço das práticas docentes. Dessa forma, mesmo Eva mencionando ainda não dominar completamente aquilo que experienciava, já é possível observarmos determinadas apropriações de novas TD a partir do percurso inventivo por ela experienciado.

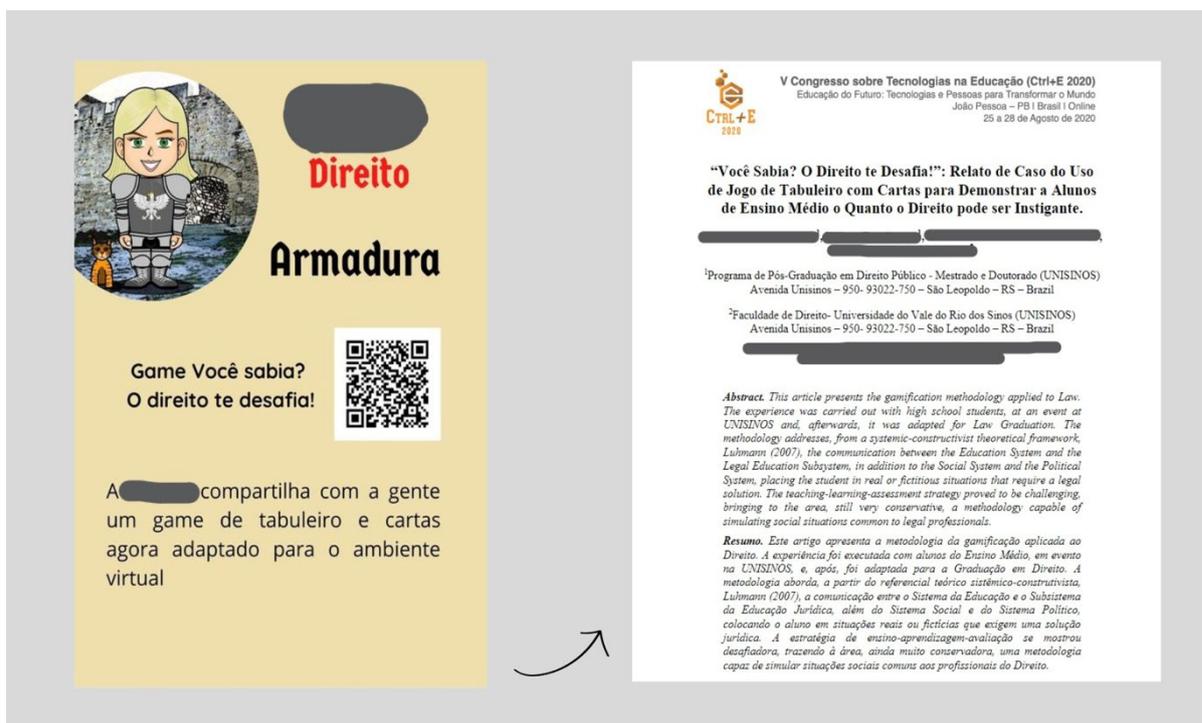
Figura 32: Interações de Eva na plataforma Facebook.



Fonte: Extraída do grupo do Facebook “Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu” em 25/08/2020.

Outro rastro também deixado e que diz respeito a esses compartilhamentos é o da participante Ana, que realiza uma postagem para socializar uma atividade direcionada à produção científica do conhecimento, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 33: Socialização de uma produção científica desenvolvida por Ana e Pedro



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu, na plataforma Facebook.

Em imagem compartilhada com os colegas do grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto sensu, Ana traz seu avatar e um QR Code que direciona o leitor a um resumo expandido enviado ao “V Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2020) – Educação do Futuro: Tecnologias e Pessoas para Transformar o Mundo”, realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de 25/08/2020 a 28/08/2020, de forma on-line. Esse resumo, submetido em parceria com o participante Pedro e outros dois acadêmicos do Mestrado em Direito da universidade, foi apresentado através de uma comunicação oral e mostra um relato de caso da apropriação de jogo de tabuleiro com cartas para demonstrar aos estudantes de Ensino Médio, em visita à universidade, o quanto a área do Direito pode ser instigante.

A partir de sua leitura, é possível identificarmos que a produção científica apresenta elementos que posteriormente vieram a compor a prática pedagógica SalGOn desenvolvida pelo clã IUS⁸⁰ e, além disso, observamos que, no que tange ao embasamento teórico apropriado pelos autores, alguns aportes teóricos são os

⁸⁰ A prática pedagógica desenvolvida pelos participantes do clã IUS é oriunda de outra prática anteriormente criada por Pedro e Ana.

mesmos estudados pelos participantes nos encontros síncronos e assíncronos do curso de Especialização, como é o caso do conceito de Gamificação citado por eles a partir de Schlemmer (2014)⁸¹.

Diante de todos esses rastros (e também de outros) deixados por Ana, Eva, Lara, Patrícia e Pedro durante o percurso de experiência da prática pedagógica SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote ao habitar a plataforma digital Facebook e do reconhecimento atento realizado a cada um desses momentos, nos parece claro que devemos (re)pensar os estudos de letramento a partir de uma perspectiva pós-humanista (Andreotti, Silva e Jordão (2021), Cadilhe e Leroy (2020), Buzato (2019), Kawanish e Lourenção (2019), Ribas (2019), Sousa e Pessoa (2019), Takaki (2019), Zamora (2019), Ferrando (2013), (Neves (2015), uma vez que, como podemos perceber ao longo dessa primeira seção analítica em relação às práticas e aos atos conectivos entre os participantes, não há mais como pensar em conexões e propostas teóricas que ainda levem em consideração os binarismos (digital/analógico, único/múltiplos etc.) que por muito tempo caracterizaram a sociedade como um todo.

O pós-humano, para além de nos fazer refletir sobre a unidade básica para as ciências humanas e para o ser humano, evidencia, em sua integralidade, um conceito de prática social que contempla entidades humanas e não humanas em conexão em um mesmo tempo e espaço. Espaço esse que implica em atos conectivos transorgânicos (Di Felice, 2009, 2012, 2017, 2020, 2021) que se desenvolvem em novas condições habitativas (Di Felice, 2020) que estão para além do on-line e do off-line, caracterizados pelo processo de transubstanciação que se origina da digitalização, datificação e algoritmização e, ainda, por uma epistemologia reticular, conectiva, a qual propicia esse habitar atópico que caracteriza a realidade hiperconectada (Schlemmer, Di Felice e Serra, 2020) resultante da hibridização dos espaços digitais, físicos e biológicos.

Em face a esses rastros e aos atos conectivos que aconteceram na plataforma, é possível identificarmos o desenvolvimento processual das Dimensões da Formação Docente (Schlemmer, 2019) que caracterizam o desenho curricular do curso de Especialização que caracteriza o território de nosso estudo. De maneira especial, nessa seção, a Dimensão do Sujeito de Aprendizagem é a que mais se destaca, uma

⁸¹ SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. In. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 42, jul/dez. 2014. p. 73-89.

vez que os participantes puderam vivenciar e inventar, como os próprios rastros nos apontam, a apropriação de diferentes tecnologias ao longo do seu processo formativo, dentro de um movimento reticular, conectivo, num habitar atópico. Vale lembrar, aqui, que a plataforma Facebook foi apropriada especialmente para o desenvolvimento da prática SalGO on Novas Aventuras de Dom Quixote; logo, é nessa dimensão que podemos acompanhar claramente o professor como um sujeito aprendiz.

Ainda no que diz respeito a essa dimensão, os rastros evidenciam os benefícios e a necessidade dos professores de viverem, como sujeitos de aprendizagem, a experiência do próprio processo formativo para potencializarem e adquirirem novos letramentos, entre eles, o seu letramento digital, desde a perspectiva de que tiveram de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à apropriação das TD, numa perspectiva inventiva, diante das missões realizadas durante o percurso experienciado e, também, pelas relações estabelecidas ao habitarem diferentes tecnologias.

Além do letramento digital, a expansão dos multiletramentos, que abrangem vários tipos de letramentos e que consideram a diversidade cultural, a multiplicidade semiótica e as distintas formas de produzir textos, também podem ser notados, uma vez que os discursos dos participantes, através de cada voz que os representa, dentro de distintas plataformas (não humanas), aconteceram por intermédio de diferentes modalidades: letras, códigos, símbolos, imagens, som, interação etc.

Uma vez que não são estanques, e sim, articuladas entre si (caráter da proposta formativa), as outras Dimensões da Formação Docente também podem ser percebidas nos rastros de Ana, Eva, Lara, Patrícia e Pedro ao longo do processo de vivência e experiência da prática inventiva: a Dimensão Ecosistêmica, articulada pelas redes simpoiéticas (Haraway 2015, 2016) estabelecidas durante o percurso explorado e experienciado (diferentes relações entre os formadores, professores e pares), o que inclui a formação dos clãs constituídos para o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva e o estabelecimento de parcerias na própria escola e nas demais escolas e com a comunidade; a Dimensão da Sistematização do Conhecimento, a partir do momento em que se apropriam dos conceitos abordados nas leituras realizadas durante o percurso formativo e os sistematizam nas missões realizadas e em suas práticas idealizadas. Dentro dessa Dimensão também podemos reconhecer o rastro referente ao resumo expandido compartilhado por Ana e que diz respeito a sua participação e de Pedro em um congresso externo e; a Dimensão da

Socialização do Conhecimento Construído, que também pode ser claramente percebida nos rastros deixados nos momentos em que eles socializam saberes e práticas com/entre os pares.

A única Dimensão que não pode ser completamente identificada através dos rastros dos participantes na plataforma Facebook é a Dimensão da Prática Pedagógica, uma vez que, mesmo que estejam imersos em seu processo formativo e engajados a desenvolver práticas pedagógicas para que também possa experimentar como docente aquilo que vivenciam enquanto um sujeito aprendiz, os atos conectivos dos professores não apontam nenhuma evidência prática de que eles já estariam a desenvolver suas experiências com os alunos. Tal fato se justifica, talvez, pelo caráter dado à plataforma, criada e utilizada unicamente para compartilhar o percurso da prática inventiva experienciada (pistas, missões), sendo que outros espaços interativos também explorados e habitados pelos professores, como é o caso do WhasApp e Microsoft Teams, tiveram um caráter mais abrangente acerca dos compartilhamentos daquilo que foi desenvolvido e posto em prática pelos docentes.

Assim, apresentados os primeiros rastros de nosso aporte analítico, os quais evidenciam o quão importante é a criação de espaços de formação continuada onde os professores possam experimentar novas práticas que visem a contribuir com novas aprendizagens e letramentos para o seu fazer pedagógico, passamos à exploração de outro território por eles habitado.

Acreditamos, assim como Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), que é necessário

oportunizar a criação de espaços onde os sujeitos possam ser acolhidos em suas diferenças e visibilizados em suas potencialidades, e nos quais encontrem um território onde as pequenas experiências vão sendo desenvolvidas e compartilhadas, acompanhadas e orientadas, encontrando parceiros nesse processo (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 14),

assim como oportunizou o curso de Especialização em Educação OnLIFE a partir da experiência da prática pedagógica SaIGOn Novas Aventura de Dom Quixote.

Além disso, a experiência de cartografar o percurso exploratório, inventivo e formativo dos participantes da Especialização dentro da plataforma Facebook a partir de uma prática pedagógica inventiva de que temos autoria, possibilitou que também

reassignificássemos nossas próprias concepções, compreendendo a formação como uma perspectiva ecológica-conectiva (Schlemmer, 2023) entre os sujeitos-pesquisadores-aprendentes (humanos) e diferentes tecnologias, ambientes e plataformas digitais (não humanos), ampliando sobremaneira a nossa visão em relação às possibilidades que caracterizam o habitar do ensinar e do aprender em contexto de uma Educação OnLIFE.

Na próxima seção, damos atenção aos rastros deixados pelos participantes na plataforma WhatsApp. Lá, acionaremos novamente o nosso reconhecimento atento, a fim de evidenciarmos pistas sobre a formação continuada de professores da pós-graduação no contexto de um curso de Especialização.

5.2 CULTURA DIGITAL NO WHATSAPP: ESPAÇO DE VIVÊNCIA, CONVIVÊNCIA, SISTEMATIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

As ideias pós-humanistas podem nos ajudar a melhor entender como os estudantes, famílias e comunidades conhecem/são/praticam letramentos com outros humanos e não humanos, sendo constituídos como sujeitos nessas redes em que os textos/discursos não precedem nem sucedem os contextos/materiais, mas texto/discurso e materialidade se co-constituem por intra-ação.

Ribas (2019)

Pensar a perspectiva dos letramentos do professor da pós-graduação desde uma visão pós-humanística, pelo viés da Linguística Aplicada, significa desconstruirmos aquilo que entendemos sobre as concepções de letramentos que consideram apenas as relações e as aprendizagens com foco no ser humano (do humanismo) e passarmos a ampliá-la de modo a considerar as relações que também incluem as entidades não humanas em ato conectivo transorgânico, em rede.

A perspectiva de renovação de paradigma educacional em prol de uma Educação OnLIFE (Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Wildner (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021), Schlemmer (2021), Schlemmer e Moreira (2020, 2022)) também considera a visão pós-humana de ampliação de uma configuração do social que supera uma visão binária e dualista de mundo.

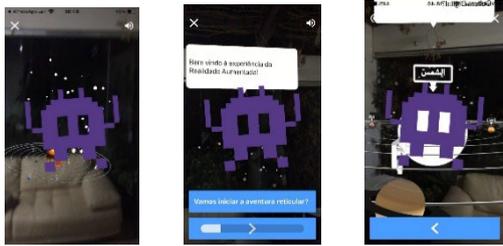
Dessa forma, pensar nos territórios digitais habitados pelos participantes do curso de Especialização como ponto de partida para identificarmos rastros linguageiros que nos levem a uma melhor compreensão sobre os letramentos do professor no local de trabalho, e que emergem a partir da proposta formativa por eles vivenciada e por nós investigada, nos coloca como praticantes dessa visão que visa a contribuir para ampliar e reconfigurar novos modos de concepção dos agentes e da estrutura social dentro do próprio campo da LA.

Assim, apresentados e analisados os rastros encontrados na plataforma Facebook na primeira seção analítica, e levando em conta os demais espaços habitados pelos participantes, passamos a explorar nosso segundo território, o grupo *Cultura Digital*, constituído no WhatsApp. Para delimitarmos um ponto de partida e um período específico para cartografarmos os rastros dos participantes, partiremos da data de 10/08/2020, em que ocorreu o primeiro encontro com o grupo de professores e a primeira seção de ConversAÇÕES do semestre (e data em que foi criado o grupo Novas Aventuras de Dom Quixote – Stricto Sensu na plataforma Facebook e compartilhado pela primeira vez o “Mapa de La Mancha”, que configurou o ciclo que deu início à experiência da jornada inventiva), até Dezembro de 2021, período de encerramento do curso.

Durante o percurso inventivo, em que estavam em busca das pistas para realizar as missões que compõem a prática SaIGOn Novas Aventuras de Dom Quixote, o grupo *Cultura Digital* também foi espaço para o compartilhamento de suas vivências em relação à apropriação das tecnologias digitais, tal qual observamos nas vozes de Eva e Pedro quando partilham com os colegas suas experiências com o aplicativo de realidade aumentada *Metaverse*.

Quadro 9: Participantes Eva e Pedro explorando o aplicativo *Metaverse*

Participante	Anexos compartilhados
<p>Eva: “<i>Chego la kkk</i>” Eva: “<i>Eu ainda tô no desenho, testando o mutáveis. Não cheguei nas nossas cartas.</i>” Eva: “<i>Opps testando o metaverso</i>” 24/08/2020</p>	

<p>Pedro: “Experimentando a RA na Cultura Digital... in Metaverse https://mtvrs.io/ConsciousSimplisticTurtledove”</p> <p>Pedro: “Essa é a <i>minha</i> experiência do Metaverse. Opinem, critiquem, sugiram. Ai que medo!!”</p> <p style="text-align: right;">26/08/2020</p>	
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como evidenciado na seção anterior, o *Metaverse* foi apropriado pelos autores da prática SalGOn para incentivar uma das missões a serem desenvolvidas pelos participantes. Logo, ao que se refere a essa atividade, as conexões de Eva (“**testando o metaverso**”) e Pedro (“**Experimentando a RA**” / “**minha experiência do Metaverse**”), bem como as imagens por eles compartilhadas que também provocam o surgimento de outros atos conectivos a partir de entidades não humanas, caracterizam a voz daquele professor que experiencia e explora as novas TD e nos direcionam a pensar que foi o desafio dado a eles que permitiu com que tivessem o primeiro contato com essas tecnologias e pudessem experienciá-la.

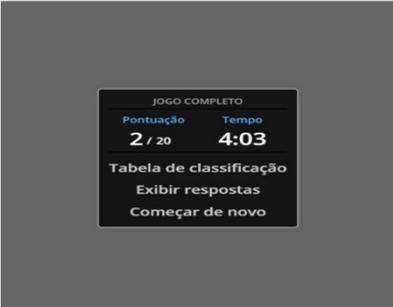
Tal postura nos aponta evidências de que os participantes em formação continuada estão em processo de desenvolvimento de novas habilidades e competências acerca de seu letramento digital, uma vez que, como bem podemos identificar em seus discursos, estão se desafiando (“**testando**”, “**experimentando**”) no decurso de seu próprio processo formativo, ou seja, são sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, tal qual aponta e objetiva a Dimensão do Sujeito de Aprendizagem (Schlemmer, 2019) que, junto a outras quatro Dimensões da Formação Docente, caracteriza o desenho curricular do curso por nós aqui explorado.

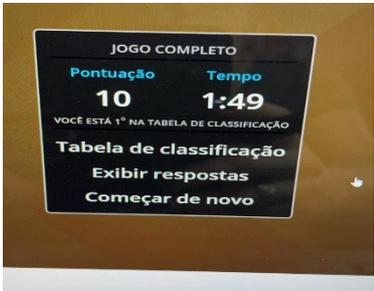
Desde a perspectiva do Relatório Global da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação (2022), “os professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional, de educação e de apoio” (UNESCO, 2022, p.85) das instituições e, no que condiz a essas experiências de apropriação demonstradas por Eva e Pedro, Coscarelli (2017) pondera que os professores “precisam encarar esse desafio de se preparar para a nova realidade, aprendendo a lidar com as tecnologias digitais” (COSCARELLI, 2017, p.31) para, assim, colocarem em prática as aprendizagens em seus contextos de atuação, o que, conseqüentemente, visa à

potencialização de seu fazer pedagógico. Dessa maneira, o percurso experiencial em que estão inseridos os participantes e as experiências mencionadas por eles nos mostram indícios de ser fundamental que espaços formativos sejam oportunizados aos docentes, tal qual propõe a Unesco.

O senso de coletividade e aprendizagem compartilhada também fica evidente em alguns atos conectivos dos participantes, como podemos ver nos excertos das interações de Eva, Patrícia e Ana a seguir:

Quadro 10: Experiências de participantes com a plataforma Wordwall

Participante	Anexos compartilhados
<p>Patrícia: “... só 2 de 20...”</p> <p style="text-align: right;">07/04/2021</p>	
<p>Eva: “kkk, grau c pra mim direto!!!kkk”</p> <p style="text-align: right;">07/04/2021</p>	
<p>Eva: “Bom dia!!! Tentei!! Mas acho que ainda vai precisar melhorias!! Rsrssr. Segue o link do caça palavras!!”</p> <p>Eva: “https://wordwall.net/play/14146/905/466”</p> <p>Eva: “Qualquer coisa que não der certo vocês me avisem!!”</p> <p>Eva: “Sinceramente, foi bem difícil escolher, pois existem muitas opções!! Amei o labirinto!!!”</p> <p>Eva: “@xxx, concorda comigo que isto vicia! Rsrssr”</p> <p style="text-align: right;">08/04/2021</p>	
<p>Patrícia: “Consegui achar 4 no tempo!!! Amei!!!”</p> <p style="text-align: right;">08/04/2021</p>	
<p>Ana: “segue mais um desafio: https://wordwall.net/pt/resource/14160740”</p> <p style="text-align: right;">08/04/2021</p>	

<p>Patrícia: “<i>Quase Gabaritei...</i>”</p> <p style="text-align: right;">08/04/2021</p>	
<p>Pedro: “<i>Oi pessoal! Segue o meu jogo. Adorei a experiência. Vou levar para a turma do mestrado na quarta-feira: https://wordwall.net/pt/resource/14273052”</i></p> <p style="text-align: right;">10/04/2021</p>	
<p>Patrícia: “<i>Também só 9!!!</i>”</p> <p style="text-align: right;">10/04/2021</p>	
<p>Ana: “<i>eu achei só 5.....</i>”</p> <p>Ana: “<i>Ahhh fiz de novo e achei tudo!!!</i>”</p> <p>Ana: “<i>E no computador é mais tranquilo de enxergar!!!</i>”</p> <p style="text-align: right;">10/04/2021</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando uma colega de um outro clã compartilha no grupo de WhatsApp um link de um jogo por ela desenvolvido na plataforma *Wordwall* sobre noções de Termodinâmica, Patrícia é a primeira a interagir e a enviar uma imagem de sua pontuação: “... **só 2 de 20...**”. Eva também compartilha com o grupo a sua pontuação e, de forma humorada, devido à baixa pontuação tirada, faz menção estar em recuperação, uma vez que alude o nome da avaliação (**grau C**) da instituição que, simbolicamente, caracteriza o processo que visa a substituição de uma nota ao final do processo formativo de uma disciplina: “**grau c pra mim direto!!!kkk**”.

No dia seguinte, Eva compartilha o link de um caça palavras que desenvolveu na mesma plataforma que experienciou no dia anterior, demonstrando, assim como sua experiência com o *Metaverse*, também estar experienciando novos espaços e possibilidades digitais, mas que, em sua percepção, “**ainda vai precisar de melhorias**”. Patrícia, engajada no processo, logo experiencia o jogo criado por Eva e menciona ter amado a experiência (“**Amei!!!**”), apresentando indícios de que aquele grupo constitui uma comunidade de aprendizagem e de prática cocriada e colaborativa. Ainda na sequência, a participante Ana também experiencia a

ferramenta e cria um jogo sobre leis trabalhistas, compartilhando também sua experiência com os colegas. Patrícia, novamente, participa do jogo, dessa vez organizado por Ana, e interage com os colegas: “**Quase Gabaritei...**”, fazendo menção à pontuação tirada.

Pedro, dois dias após as primeiras interações à respeito dos jogos desenvolvidos na plataforma *Wordwall*, partilha seu jogo com o grupo e diz ter adorado a experiência, e que ainda compartilharia com seus alunos em aula: “**Adorei a experiência. Vou levar para a turma do mestrado na quarta-feira**”. Patrícia e Ana também exploram e interagem acerca do jogo elaborado por Pedro, indicando-nos estarem conectados em uma rede de aprendizagem conectiva. Os rastros de Pedro dois dias após as conexões das colegas registra o fato de que cada professor, ao longo da proposta formativa, seguiu o seu percurso, dentro de um tempo pré-estabelecido por ele mesmo.

Os atos conectivos desses participantes e o engajamento demonstrado a partir de suas vozes enquanto aprendizes de novas TD nos possibilita acompanhar o processo formativo conectivo e evolutivo do professor que, imerso a essa comunidade formativa, está vivenciando novas práticas que potencializam seus próprios letramentos⁸².

Cenários como esse, em que a aprendizagem entre pares acontece no e para o local de trabalho, mostram que é imprescindível que os professores vivam, conforme Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020),

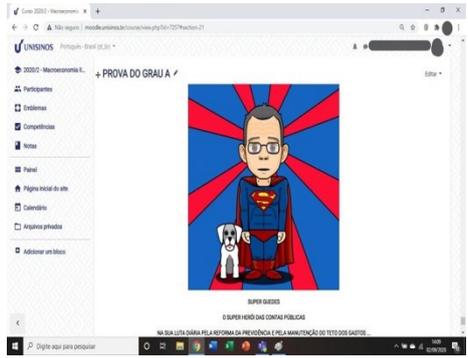
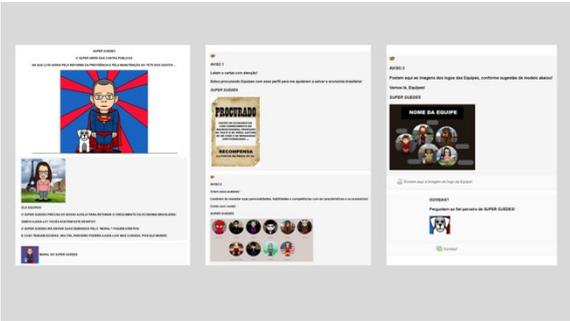
a experiência como sujeitos de aprendizagem, num processo de formação docente para Educação Digital, a fim de que possam efetivamente atribuir significado sobre como ocorre o processo de aprendizagem nesse contexto, para, então, a partir da sua própria experiência de aprendizagem, construir uma perspectiva técnico-didático-pedagógica, vinculada ao processo de ensino. (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 6)

Além do compartilhamento de experiências entre os pares acerca das TD, o grupo *Cultura Digital* também serviu como território de muitas socializações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas (ou demais atividades que produziram ou

⁸² Situações como essa foram comuns dentro do espaço interativo do grupo *Cultura Digital*, mas, infelizmente, aqui não temos espaço para abordar todas elas.

pretendiam produzir), seja de maneira individual ou coletiva, com seus pares da Especialização ou de outros espaços da universidade, conforme podemos acompanhar a seguir nas falas de Patrícia:

Quadro 11: Socializações de Patrícia no grupo *Cultura Digital*

Participante	Anexos compartilhados
<p>Patrícia: “<i>Que legal!!! Vou criar etapas de aprendizado e de produção conjunta para as cinco Equipes. O produto final será uma análise da conjuntura econômica atual em texto/vídeo.</i>”</p> <p>Patrícia: “<i>Sim!!! A saga continuará até o Grau B!!! 😊</i>”</p> <p>Patrícia: “<i>Vou compartilhando aqui as etapas e o feedback dos alunos! 😊</i>”</p> <p style="text-align: right;">02/09/2020</p>	
<p>Patrícia: “<i>Colegas, compartilho aqui a Fase 1 do "Projeto Super Guedes". Mantenho o Grupo informado sobre as próximas fases. Estou desenvolvendo numa turma da Graduação em Economia! 😊</i>”</p> <p>Patrícia: projetoSuperGuedesFase1.pdf</p> <p style="text-align: right;">03/09/2020</p>	 <p style="text-align: center;">(Imagens compiladas do documento em pdf)</p>
<p>Patrícia: <i>ProjetoSuperGuedesEducacaoOnLIFE.pdf • 23 páginas</i></p> <p>Patrícia: “<i>Colegas, essa foi a apresentação! Obrigada pelos comentários! 🙏❤️</i>”</p> <p style="text-align: right;">21/09/2020</p>	 <p style="text-align: center;">(Imagens compiladas do documento em pdf)</p>
<p>Patrícia: “<i>🙈 ... Sou suspeita, pois estou apaixonada pelo Super Guedes (o [meu marido] não pode saber ... 😊)! Acredito que foi muito bom, pois os colegas perceberam que é</i></p>	

possível desenvolver as competências das nossas disciplinas de diferentes formas. E além disso, podemos também desenvolver novas competências! 😊

Patrícia: “Obrigada, @ e @! Amei a experiência de compartilhar com os colegas!”

Patrícia: “Exatamente! A Especialização está sendo incrível!” 😊

23/09/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

A voz da professora Patrícia nos remete **às vozes daqueles professores engajados no processo educativo** e que buscam, através da possibilidade de socialização com seus pares, compartilhar suas experiências para que assim conheçam suas práticas e se sintam como parte integrante àquele processo, visto que o que partilham é resultado de uma caminhada formativa experienciada por parte de um grupo de professores que também ali estão⁸³.

Esse compartilhamento e socialização de saberes e experiências, conforme Cunha e Alves (2019), “não é comum” (CUNHA e ALVES, 2019 p.13) entre os professores do ensino superior, posto que a compreensão tradicional é de que seu saber “se alicerça nos saberes disciplinares e na sua condução de aula” (CUNHA e ALVES, 2019, p.13). Assim, segundo as pesquisadoras, “são muito raras as situações de partilha nesse espaço, em que os docentes [estejam] expostos aos seus pares com suas potencialidades e fragilidades” (CUNHA e ALVES, 2019, p.13). Desse modo, o grupo *Cultura Digital* rompe com essa questão e, como podemos perceber na voz de Patrícia e nas demais conexões que seguem, se constitui como um ambiente conectivo que instiga trocas de informações e compartilhamento de experiências e aprendizagens que visam a instigar os docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Durante a organização inicial de sua prática pedagógica SaiGOn denominada de Super Guedes, Patrícia vai, aos poucos, compartilhando suas ideias com os colegas do grupo (“**Vou criar etapas de aprendizado e de produção conjunta para as cinco Equipes**” / “**Vou compartilhando aqui as etapas**”) e menciona manter o grupo informado (“**Mantenho o Grupo informado sobre as próximas fases**”), como se aquele também se constituísse como um espaço de acompanhamento àquilo que foi proposto como atividade referente ao curso de Especialização. A prática SaiGOn

⁸³ Relembramos que o grupo de WhasApp *Cultura Digital* reúne não só participantes vinculados ao curso de Especialização, como também outros professores e coordenadores de diferentes colegiados.

de Patrícia (sua Dulcinéia) consistiu na seguinte proposta: desenvolver, na disciplina de Macroeconomia II, do curso de Ciências Econômicas, no semestre 2020/2, o conteúdo de Macroeconomia II e formar novas competências a partir da presença de um Herói, o Ministro da Economia, denominado de Super Guedes, dentro do contexto caracterizado pela conjuntura econômica atual diante de conflitos com sujeitos da oposição (inimigos).

Durante um dos encontros síncronos do curso de Especialização direcionados ao compartilhamento das práticas idealizadas pelos clãs, Patrícia compartilha sua ideia e apresentação com os colegas e os agradece: **“Colegas, essa foi a apresentação! Obrigada pelos comentários! 🙏❤️”**, demonstrando, através das figuras utilizadas, estar agradecida pelo momento.

Para além de apresentar a prática desenvolvida com os colegas da Especialização, a convite de outra gestora, Patrícia também a socializa com outros professores de seu colegiado e, quando questionada por uma das professoras formadoras sobre essa experiência, disse ser suspeita (**“Sou suspeita”**), pois está apaixonada por seu projeto (**“estou apaixonada pelo Super Guedes”**), e que acredita que a troca com seus colegas de colegiado tenha sido boa (**“Acredito que foi muito bom”**), pois, segundo ela, **“colegas perceberam que é possível desenvolver as competências das nossas disciplinas de diferentes formas”**. Além disso, a participante disse ter amado a experiência de compartilhar sua prática com seus colegas (**“Amei a experiência de compartilhar com os colegas!”**) e atribui essa construção ao curso de Especialização: **“A Especialização está sendo incrível! 😊”**.

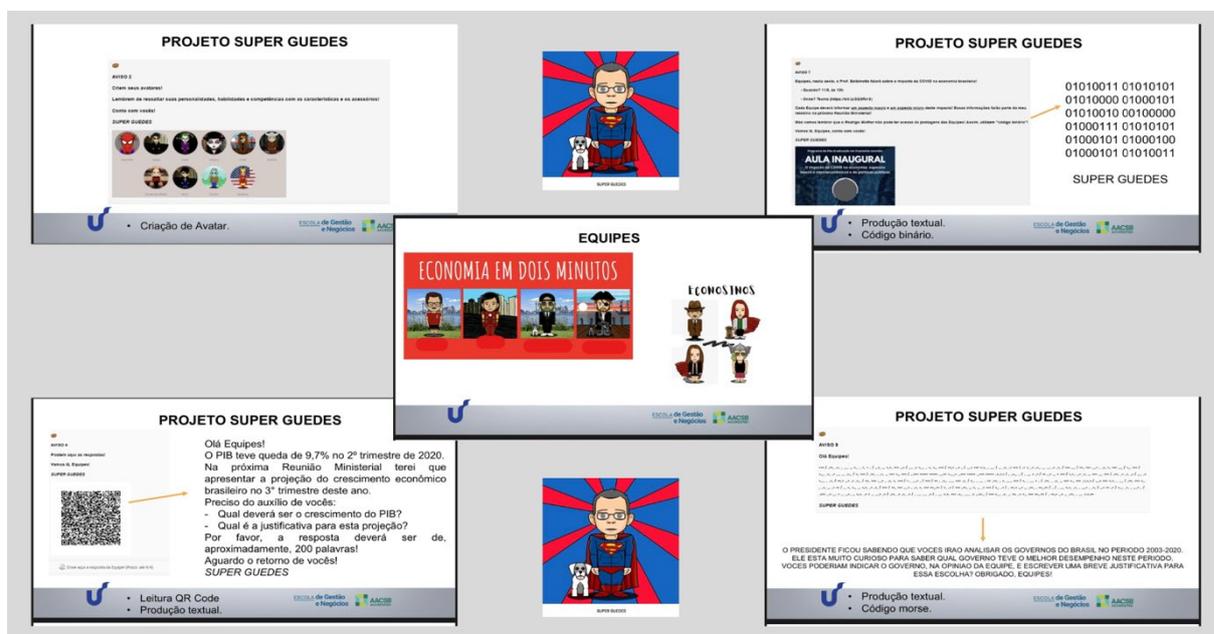
O reconhecimento atento por nós direcionado às interações de Patrícia e suas socializações com seus pares (os que estão inscritos na Especialização e os que estão fora dela) nos inclina a pensar sobre a importância desses espaços de socialização, sejam eles em territórios geográficos, digitais ou híbridos, para os docentes no ambiente de trabalho, posto que, a partir dessas partilhas, o outro colega pode perceber (**“colegas perceberam que é possível desenvolver”**) como é possível (se) desenvolver (em) novas práticas no e para o ambiente profissional.

No que tange a esses movimentos, Santos (2019) contextualiza que “devemos conceber a pesquisa e a prática pedagógica de modo que os sujeitos envolvidos possam compartilhar sentidos e significados” (SANTOS, 2019, p.107) e que essa rede de relações/conexões possibilita novas autorias que “emergirão da interface prática–teoria–tecnologias digitais” (SANTOS, 2019, p.107). Logo, partilhar sobre novos

cenários de aprendizagem, tais quais presentes nas socializações da participante, pode agregar sentido à formação dos professores, tanto daqueles que os articulam, quanto daqueles que os conhecem/acompanham.

Ainda no que diz respeito às socializações de Patrícia, observamos que na prática pedagógica por ela criada, a partir dos documentos compartilhados com o grupo, existe a presença de muitos elementos que ela própria experienciou em seu percurso formativo, tal qual a criação de avatares, leitura de QR Code, leituras em Código Binário e Código Morse, o trabalho por clãs (equipes), além da própria jornada do herói (Super Guedes/Dom Quixote) que caracteriza a prática pedagógica SalGOn Super Guedes, como podemos observar a seguir:

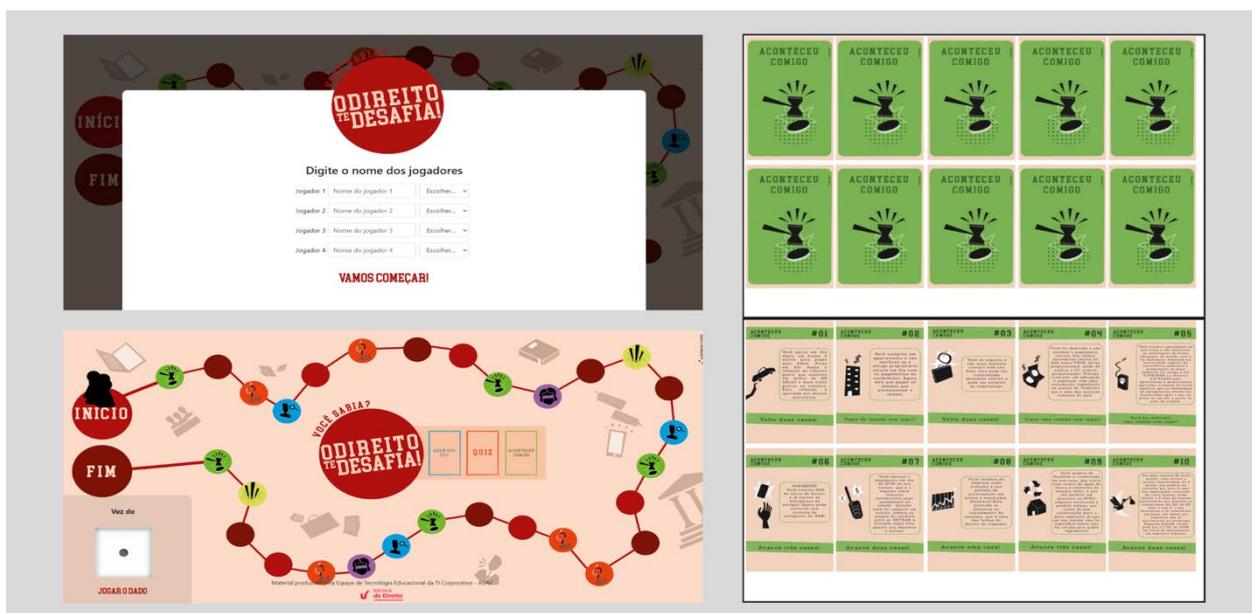
Figura 34: Elementos presentes na prática pedagógica Super Guedes



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ademais das socializações de Patrícia, o clã IUS também compartilhou com os colegas a prática “O Direito te Desafia”, que consiste em um jogo de tabuleiro, adaptado ao on-line, de perguntas e respostas sobre a área do Direito, como podemos observar na imagem compilada dos documentos compartilhados pela participante Ana:

Figura 35: Tabuleiro e cartas da proposta inventiva do clã IUS



Fonte: Elaborada pelo autor. Imagens extraídas do link <http://projeto.unisinos.br/open/direito-desafia/index.html>, compartilhado pela participante Ana.

Além de compartilharem sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas, os rastros encontrados evidenciam que os participantes também realizam outros tipos de socializações com os pares, tal qual podemos observar através de alguns exemplos extraídos das conversas no grupo do WhatsApp:

Quadro 12: Diferentes tipos de socializações na plataforma WhatsApp

Eva: *“Bom dia! **Muuuito interessante a oficina**, principalmente, o exercício para reduzir o consumo de energia. Vamos divulgar para os alunos, pois é simples e sinceramente, eu desconhecia. Para o Direito, trazemos como um exemplo o Tour pelo Tribunal de Justiça de São Paulo e também, o da Suprema Corte nos Estados Unidos. Para o futuro (talvez, depois da pandemia) criamos algo na linha, para o Tribunal de Justiça do RS.”*

01/10/2020

Pedro: *“**Compartilhando uma produção resultante de um projeto de pesquisa com fomento da FAPERGS**”: [“https://editorakarywa.wordpress.com/2020/10/27/cartilha-de-orientacoes-sobre-nanotecnologias/”](https://editorakarywa.wordpress.com/2020/10/27/cartilha-de-orientacoes-sobre-nanotecnologias/)*

27/10/2020

Eva: <http://www.unisinos.br/eventos/dialogos-entre-historia-e-direito-ex920369-00001>

Eva: *“Nos aguardem para o semestre q vem, não é @ e @ ???”*

04/11/2020

Patrícia: “Depois da minha autoavaliação (que conste nos autos que foi uma **TERAPIA PROFUNDA**), escrevi bilhetinhos com a palavra **CARTOGRAFIA** e espalhei pela casa ... 😊”

07/04/2021

Patrícia: “Tô amando a ideia do **padlet**, poderia começar na Inglaterra, com o Holmes e remetendo para outros pesquisadores em seus países, referências na pesquisa qualitativa e na quantitativa ... **Já imagino jogos** com a utilização do **Wordwall** no meio do caminho, testando os conhecimentos deles ... eles poderiam trabalhar em equipes, utilizando o **Jamboard** para elaborar as sínteses dos estudos ... também poderiam fazer mapas mentais ...”

28/04/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos excertos que condizem à participante Eva, é possível identificar que suas socializações dizem respeito a eventos que ocorrem no campus universitário. O primeiro, refere-se a uma oficina da qual participou e compartilha reflexões com os colegas acerca da temática abordada e, a segunda, sobre um evento organizado por ela, juntamente com colegas do Programa de Pós-graduação em História, e que promove um diálogo entre as áreas do Direito e da História, favorecendo a conversa entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade.

O excerto que diz respeito à Pedro, por sua vez, mostra um compartilhamento do participante acerca de uma produção sua resultante de um projeto de pesquisa e, nos atos conectivos de Patrícia, podemos verificar duas situações distintas: a primeira, a socialização da professora enquanto aluna, que está a passar pelas etapas formativas da Especialização (nesse caso, socializa suas reflexões acerca da autoavaliação que realizou e que a deixou em estágio de “**TERAPIA PROFUNDA**”) e, a segunda, como professora inventiva, em meio a ideias de propostas gamificadas que levam em consideração diferentes TD (“**padlet**” / “**Já imagino jogos**” / “**Wordwall**” / “**Jamboard**”) em suas metodologias.

Todos esses excertos simbolizam uma pequena parte do que foi socializado entre os pares no grupo *Cultura Digital* e marcam **as diferentes vozes daquele professor-pesquisador que**, além de sua prática cotidiana, também **está envolvido com eventos, publicações, propostas formativas e**, claro, **se desafia com as mudanças do tempo presente**, oriundas da digitalidade e conectividade, no e para o seu local de trabalho.

Além da socialização com seus pares referente às suas práticas e acerca de questões que concernem ao exercício professoral, no decurso dos atos conectivos na plataforma digital WhatsApp foi possível identificar momentos em que a participante Patrícia discorre sobre seus alunos e aponta suas compreensões à respeito de como percebe o envolvimento deles diante da proposta pedagógica mediada:

Quadro 13: Percepções de Patrícia acerca de seus alunos

<p>Patrícia: <i>“Os alunos estão adorando a ideia! E amaram ter que criar um avatar! Depois compartilho a evolução dos alunos! Nunca imaginei que “Dom Quixote” seria tão sensacional!!! 🍌🍌🍌🍌”</i></p>	<p>03/09/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“Sim!!! Estão ajudando o Super Guedes nas “apresentações dele nas Reuniões Ministeriais” ... 😊😊”</i></p>	<p>21/09/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“Utilizamos as salas do Teams também na turma desta sexta e os alunos AMARAM! Quando passei nas salas para ver como estava o debate, foi emocionante vê-los e escutá-los debatendo de verdade sobre a atividade! Depois teve enquete no chat para o fechamento do debate! 😊”</i></p>	<p>13/03/2020</p>
<p>Patrícia:” <i>“Um dos alunos, inclusive, disse que não queria mais voltar para aulas presenciais, pois as aulas de diferentes profs. estão muito mais dinâmicas, interativas etc. com o modo remoto! Fiquei feliz pelo nosso colegiado da Unisinos!”</i></p>	<p>13/03/2020</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

As falas de Patrícia, como podemos presenciar acima, nos direcionam a pensar em um estudante que está gostando de viver a experiência da prática pedagógica (“Os alunos estão adorando a ideia!” / “os alunos AMARAM!”) e que, inclusive, está gostando dos desafios e missões (“amaram ter que criar um avatar!”) através da metodologia adotada pela professora. Além disso, outros indícios dessa aceitação podem ser observados quando a própria professora menciona ser “emocionante vê-los e escutá-los debatendo de verdade sobre a atividade” e quando replica uma fala de um estudante que demonstra não querer mais voltar para as aulas presenciais, “pois as aulas de diferentes profs. estão muito mais dinâmicas, interativas etc. com o modo remoto!”.

Nesse ponto, nosso olhar atento, que realça momentos significativos, identifica indícios de uma Dimensão da Prática Pedagógica (Schlemmer, 2019) que não foi nitidamente identificada nos rastros deixados pelos participantes do curso de Especialização na plataforma digital Facebook, mas que aqui aparece de maneira mais clara: a Dimensão da Prática Pedagógica em nível coletivo com os alunos – docência, uma vez que, nos excertos apresentados, e nas imagens que compõem a Figura 33, é possível identificarmos um professor que desenvolve novas práticas, faz intervenção pedagógica e, engajado no processo formativo, está vivenciando, enquanto docente, aquilo que também pôde experimentar enquanto sujeito de aprendizagem.

As ponderações de Patrícia acerca de como compreende o engajamento dos alunos com a prática pedagógica por ela elaborada e por eles vivenciada corroboram para refletirmos acerca da asserção de um paradigma de Educação OnLIFE e do desenvolvimento de uma Educação Digital que, consoante a Moreira e Schlemmer (2020), “resulta em apropriação, no sentido de atribuição de significado e o desenvolvimento de competências específicas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em contexto de transformação digital” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p.23). Os relatos da participante acerca das considerações dos alunos e a própria voz da professora (“**Nunca imaginei que "Dom Quixote" seria tão sensacional!!!**”) apontam indícios de que práticas como essa contribuem para o engajamento dos estudantes diante das necessidades que caracterizam os novos cenários educacionais. Cenários esses que, tal qual apontam Moreira e Schlemmer (2020), possibilitam abrir “caminhos para uma educação digital *onlife*” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 28).

Dando continuidade à análise dos rastros deixados na plataforma digital WhatsApp, através do olhar atento do cartógrafo também reconhecemos momentos em que os participantes interagem com seus pares através de reflexões teórico-metodológicas oriundas das leituras sugeridas ao longo do curso de Especialização (seja na bibliografia base do curso ou até mesmo em textos diversos compartilhados pelos professores formadores no WhatsApp), e também partilham produções científicas das quais são autores e que, em sua composição, apontam indícios de apropriação/sistematização das teorias discutidas/articuladas no curso. Podemos acompanhar alguns desses momentos em um breve diálogo entre Lara e Eva, que

teve como ponto de partida um texto compartilhado no grupo por uma das professoras formadoras da Especialização (“O imperativo de uma escola para a autonomia”⁸⁴):

Quadro 14: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Lara e Eva

<p>Lara: <i>“Simplesmente espetacular e revelador! Tenho pensado que nós, os professores, é que, de fato, precisamos nos desconstruir primeiro, assim como mencionado pelo texto! Se estivermos cheios não teremos como ser preenchidos pelo novo pq não se coloca mais em um lugar que já está ocupado! O recomeço é desconfortável, mas o resultado é significativo! 📖📝😊”</i></p> <p style="text-align: right;">29/08/2020</p>
<p>Eva: <i>“Concordo contigo [Lara]. O recomeço é desconfortável, nos tira da zona de conforto, mas nos instiga a buscar mais. E a superação acaba sendo significativa, levando nossa mente a alcançar patamares inimagináveis. Estamos no tempo de "aion"⁸⁵. Considero o imensurável uma das características de nossos tempos. E isto é desafiador”</i></p> <p style="text-align: right;">29/08/2020</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O texto, intitulado de “O imperativo de uma escola para a autonomia”, de autoria do professor Antonio Dias Figueiredo⁸⁶, problematiza a questão da reforma das pedagogias a partir de uma cultura da explicação e de uma cultura da autonomia por parte das instituições. Ao compartilhar o texto com o grupo, a professora formadora questiona aos professores sobre como é possível avançar o assunto a partir da concepção de uma cultura de redes, conectiva. Em diálogo, tanto Lara quando Eva discorrem sobre a necessidade da desconstrução do próprio professor (“**nós, os professores, é que, de fato, precisamos nos desconstruir primeiro, assim como mencionado pelo texto!**” / “**Concordo contigo [Lara]**”) diante dos novos contextos pedagógicos que se desenham na atualidade e mencionam que a mudança é

⁸⁴ Acesso ao texto compartilhado: <https://sinalaberto.pt/o-imperativo-de-uma-escola-para-a-autonomia/>

⁸⁵ Essa nomenclatura e sua contextualização aparecem em Di Felice (2017).

⁸⁶ Outras leituras do autor também foram realizadas no decorrer da Especialização. Uma, inclusive, aparece em uma das missões exploradas na prática pedagógica Novas Aventuras de Dom Quixote - “Referenciais de Competências Digitais: uma análise. (2017)”

desconfortável, mas benéfica (**“O recomeço é desconfortável, mas o resultado é significativo!” / “O recomeço é desconfortável, nos tira da zona de conforto, mas nos instiga a buscar mais”**).

A reflexão dada entre as professoras, que justamente passam por esse processo de desconstrução dentro da proposta formativa da qual vivenciam, está recheada de significado, uma vez que ao conhecerem e se apropriarem de novos conceitos e metodologias no decurso das atividades propostas pela Especialização, tiveram de “se esvaziar” daquilo que já não servia mais (modelos e práticas pedagógicas descontextualizadas das TD) para preencherem o espaço com proposições acerca dos novos paradigmas educacionais (**“Se estivermos cheios não teremos como ser preenchidos pelo novo pq não se coloca mais em um lugar que já está ocupado”**), entre eles, mais especificamente, o paradigma que visa a constituição de uma Educação OnLIFE.

As reflexões das participantes só foram possíveis, pois atrás de seus discursos está a voz de professoras em processos disruptivos, ou como diz Schlemmer (2021), a voz de um professor que está em “aprofundamento [de] processo formativo para novas compreensões” (SCHLEMMER, 2021, p.10), e que percebe a importância de se (re)pensar na necessidade e na emergência de novos olhares e direcionamentos para com as situações de ensino e aprendizagem contemporâneas.

No que tange a outros movimentos dentro da plataforma, rastros também identificam a sistematização do conhecimento sendo evidenciada em produções científicas de autoria dos professores, como podemos observar através da voz de Pedro:

Quadro 15: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Pedro

Pedro: *“Oi pessoal! No link a seguir, se encontra um resultado do trabalho do Clã lus na Educação OnLIFE: <https://unisinus.br/lab/cursos/cultura-digital-e-seus-impactos-no-ensino-do-direito-ex920764-00001-1415>”*

08/07/2020

Pedro: *“Bom dia! Nasceu um novo livro. Excelente leitura!”*

<http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/direito/nanotecnologiasociedade/index.html>

05/08/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos excertos acima, Pedro compartilha com os colegas algumas produções científicas de sua autoria e de outros componentes de seu clã (IUS). No primeiro excerto, é possível observarmos sua partilha acerca de um minicurso oferecido pela Escola de Direito à universidade, e que seu escopo, segundo o professor, é o **“resultado do trabalho do Clã IUS na Educação OnLIFE”**, indicando que a prática pedagógica, para além de ser utilizada no desenvolvimento de aulas, foi sistematizada em modelo de curso rápido, mostrando suas possibilidades e potencialidades.

No segundo excerto, Pedro compartilha um livro do qual é um dos organizadores e autor de um capítulo. Nesse último, encontramos, na construção do arcabouço teórico adotado pelo professor, algumas citações acerca de autores trabalhados no percurso formativo da Especialização, tal como Floridi⁸⁷ (2015) e Di Felice⁸⁸ (2009). No mesmo livro, ainda, também existe um capítulo escrito pela participante Ana, mas que não evidencia rastros que sistematizam conhecimentos oriundos da Especialização.

Dados os exemplos acima, que discorrem sobre a **voz de professores que sistematizam com seus pares conhecimentos articulados** a partir da proposição teórica adquirida no decurso de seu processo formativo, podemos identificar a Dimensão da Formação Docente (Schlemmer, 2019) que diz respeito à Sistematização do Conhecimento Construído, posto que, a datar daquilo que refletem a partir dos novos direcionamentos conceituais adquiridos, articulam embasamento teórico para novas epistemes dentro de suas áreas do conhecimento e desenvolvem produtos/processos a partir dessas articulações, o que ressignifica suas concepções teóricas, suas aprendizagens e, conseqüentemente, seus letramentos acadêmico-científicos.

⁸⁷ FLORIDI, Luciano. *The Onlife Manifesto: being human in a hyperconnected era*. London: Springer Open, 2015.

⁸⁸ DI FELICE, Massimo. *Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar*. São Paulo: Annablume, 2009.

Antes de direcionarmos nosso olhar a outros rastros, ainda no que diz respeito à sistematização do conhecimento construído, uma significativa conexão de Eva, durante o período de férias docentes, nos chamou a atenção.

Poeta, Eva, que tem 63 anos e mais de 30 anos de vínculo profissional com a instituição, compartilha com os colegas do grupo uma poesia que, segundo ela, foi prometida a partir da leitura de um texto do professor Paulo Dias em uma sessão de CONversAÇÕES ocorrida no ano anterior (“**na conversa com o prof. Paulo Dias fiz a promessa de fazer uma poesia a partir daquele texto que trabalhamos**”). Em suas palavras, podemos notar que ela, além de sistematizar poeticamente a abordagem realizada pelo professor no texto, ainda relaciona outra abordagem bastante refletida no curso e que caracteriza a metodologia da proposta formativa, bem como a que nos apropriamos na pesquisa: o método cartográfico de pesquisa-intervenção (“**não pude deixar de fora o método cartográfico**”):

Quadro 16: Sistematização do conhecimento construído através das interações de Eva

<p>Eva: <i>“Boa tarde Pessoal! Saudades!! Bom, lá em novembro, na conversa com o prof. Paulo Dias fiz a promessa de fazer uma poesia a partir daquele texto que trabalhamos. Saiu, mas não pude deixar de fora o método cartográfico kkkkk bj e bom descanso.”</i></p> <p style="text-align: right;">11/02/2021</p>
<p>Eva:</p> <p style="text-align: center;"><i>“O aprender!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O aprender em rede, a pedagogia da acolhida.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Rastreio, tato, repouso, consciência da complexidade.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A cartografia presente na demanda assumida, desenvolvendo reconhecimento no seio da comunidade.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O aprender OnLIFE no contexto da experiência adquirida, instigação do grupo para os avanços da interioridade.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Da indiferença para o afeto, da valorização para a vida, a força do pertencer para o apoio da conectividade</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O aprender na técnica, a pedagogia dos espaços amplos.</i></p>

*A tecnologia instrumental aperfeiçoando nossas engrenagens,
transformando os dados na produção em vários campos.*

***O aprender humano e não humano, desejos perfectivos.
Criar, recriar, reavaliar, o ecossistema das aprendizagens.
Conhecimento partilhado para a redefinição de objetivos.”***

Eva

11/02/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

A poesia de Eva, denominada por ela como “O aprender”, apresenta uma série de palavras/expressões que carregam consigo proposições sobre muitas das questões estudadas e debatidas durante a formação continuada, realizada em nível de especialização: o aprender em rede para uma educação OnLIFE, a pedagogia dos diferentes espaços, a interação entre humanos e não humanos, o conhecimento compartilhado, a redefinição dos objetivos paradigmáticos em torno da educação, a conectividade, a cartografia dos movimentos (rastreo, tato, pouso), as experiências adquiridas e a vivência que caracterizam um grande ecossistema de aprendizagem. Eva, com toda a subjetividade de suas estrofes e versos, consegue sistematizar muito daquilo que se apropriou e experienciou, o que evidencia estar em um autêntico processo de ressignificação de suas aprendizagens e letramentos.

À sequência de outros rastros que requerem um olhar direcionado, dentro de “inúmeros outros elementos salientes que parecem convocar a atenção” (KASTRUP, 2009, p. 39) do cartógrafo, estão os atos conectivos de Patrícia, que retratam a Dimensão Ecológica tomada por suas experiências no decurso das vivências e experiências pelas quais passou.

Para além da prática pedagógica SalGOn Super Guedes desenvolvida como um dos resultados de seu percurso formativo que tange às atividades realizadas no curso de Especialização, Patrícia foi além dessas missões e organizou uma nova prática, encadeada à anterior, mas dessa vez ainda mais abrangente, estabelecendo conexões com/entre formadores, com/entre pares e alunos e articulando uma rede simpoiética (HAWARAY, 2015, 2016) dentro de um ecossistema de relações.

A seguir, é possível acompanhar parte do percurso de Patrícia ao longo do desenvolvimento dessa nova prática, nomeada por ela de “Família do Brasil”, e que em seu primeiro momento busca estabelecer parcerias com os seus pares:

Quadro 17: Interações de Patrícia sobre a prática pedagógica Família do Brasil

<p>Patrícia: <i>“Eu sei, estamos em férias, mas estou viciada na Dulcineia! Vou ministrar Economia Brasileira na Graduação neste semestre e terei a ajuda do José e da Maria do Brasil. Os antepassados deles irão me ajudar a contar a história da economia brasileira por meio da “história oral”. Caso alguém tenha alguma dica de referência sobre a utilização de história oral como metodologia de ensino, agradeceria muito! Boas férias!”</i></p> <p style="text-align: right;">21/01/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“Oi, já estou em contato com um prof. do PPG História, mas quero convidar outros colegas também! A ideia é que os “antepassados”, que contam as histórias sobre diferentes períodos da Economia Brasileira, sejam colegas de diferentes áreas, comentando acontecimentos sob diferentes perspectivas. Pensei na história oral ao lembrar dos almoços em família, quando diferentes familiares lembram do passado e contam para os mais jovens da família! Saudade de uma aglomeração em família ...”</i></p> <p style="text-align: right;">22/01/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“Amigos, vou pedir o apoio de vcs, mas juro que serão pequenos pedidos: colegas da Arquitetura falando sobre a construção de Brasília, colegas das Ciências Sociais e da História falando sobre o processo de migração campo-cidade, colegas do Direito falando sobre a mudança na legislação trabalhista ao longo do tempo ... E muito mais! Vocês podem falar sobre o olhar de vocês acerca da economia brasileira a partir das suas formações. A ideia é exatamente transformar naqueles momentos dos encontros de família, quando escutamos as conversas dos tios, dos avós sobre o passado! Pode ser foto, podcast, vídeo Vcs seriam os tios, tias, primos, avós etc. O José e a Maria irão compartilhar com os alunos o “Álbum da Família do Brasil!””</i></p> <p style="text-align: right;">19/02/2020</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira conexão de Patrícia podemos perceber uma professora que, após o primeiro contato com uma proposta pedagógica inovadora (SaiGOn), a qual pôde, na prática, vivenciá-la e experienciá-la, tanto como aluna (Dimensão do Sujeito de Aprendizagem) quanto como professora (Dimensão da prática pedagógica), está transformada (“**estou viciada na Dulcineia!**”).

Patrícia, agregada de todas as habilidades e competências adquiridas durante o seu percurso formativo, as quais reconfiguraram seus letramentos e possibilitaram outros novos, se desafiou a construir uma nova prática, dessa vez, para a disciplina de Economia Brasileira.

A ideia propositiva da prática “Família do Brasil”, segundo a professora, foi a de contar, por meio de personagens antepassados, a história da economia brasileira através de narrativas orais e, por isso, foi até o grupo pedir duas ajudas: a primeira, sobre referências bibliográficas de como utilizar narrativas orais como metodologia (“**Caso alguém tenha alguma dica de referência sobre a utilização de história oral como metodologia de ensino**”) e, a segunda, conseguir parceiros de diferentes áreas do conhecimento para que esses participassem os personagens das narrativas e que pudessem contar, através de podcasts, vídeos, textos, imagens etc., sobre a história da economia do Brasil (“**quero convidar outros colegas também! A ideia é que os "antepassados" [...] sejam colegas de diferentes áreas**”) desde as suas perspectivas (“**Vocês podem falar sobre o olhar de vocês acerca da economia brasileira a partir das suas formações**”).

Após conseguir estruturar o desenho de sua prática e estabelecer conexões com colegas de outras áreas do conhecimento, Patrícia foi atribuindo-lhes personagens conforme o contexto histórico e os graus de relação: o tio, a tia, o bisavô, a tia-avó, o primo, a prima, entre outros. O grupo *Cultura Digital*, assim, tornou-se também o espaço em que a participante compartilhava com grupo sobre o andamento de sua nova prática com os colegas, como podemos verificar em suas conexões a seguir:

Quadro 18: Atos conectivos de Patrícia sobre parte do percurso da prática pedagógica Família do Brasil e suas conexões.

Patrícia: *“Olá! Nós somos o José e a Maria do Brasil. Vocês sabiam que os nossos nomes são os mais populares no nosso país? Vocês também podem descobrir um pouco mais sobre os nomes de vocês em “Nomes do Brasil - IBGE”!*

Em 2021/1, vamos estar com vocês em Economia Brasileira! E é claro, os nossos familiares irão nos ajudar a entender um pouco mais a economia do nosso país! Vocês irão adorar as histórias do nosso bisavô! Não percam!



José e Maria do Brasil

Logo vamos nos ver na nossa Comunidade no Moodle! Até o início do semestre!

Abraços,

José e Maria do Brasil

P.S.: Se encontrarem o nosso dindo, o Super Guedes, digam que mandamos um abraço pra ele!"

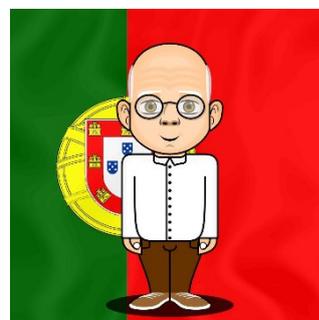
19/02/2020

Patrícia: @ e @ envio até amanhã pra vcs a ideia da "Família do Brasil". Estou enlouquecida com o início do semestre e o nosso Processo de Seleção do PPGE. Ontem, o **bisavô Afonso do Brasil** apareceu na aula para falar sobre a economia colonial. Na próxima semana, vamos ter a participação da **tia-avó Tereza do Brasil** para falar sobre a agricultura brasileira durante a economia agrário exportadora. E ela também é a nossa representante das mulheres da família nas comemorações do Dia Internacional da Mulher!

05/03/2020



Tia-avó Tereza do Brasil



Bisavô Afonso do Brasil

Patrícia: "Juro! Alguns colegas falam "Olha a louca do Moodle outra vez!" ... Mas é legal, pois dá uma sacudida no Grupo! Além da queridíssima "Tia [Eva]", **também consegui o "Marcos Tadeu" (colega da Economia)** para almoçar com o José e a Maria nesta semana! Claro, almoço virtual, pois estamos com bandeira preta!!! Aos poucos os economistas vão se tornando mais "holísticos".

16/03/2020

Patrícia: "Olha a louca do Moodle outra vez!"
... Mas tinha que compartilhar com vcs que nesta semana, depois de um almoço virtual maravilhoso da Família do Brasil, **temos uma participação super especial em Economia Brasileira nesta semana: tia [Eva] ...!** Super podcast sobre a legislação trabalhista no Brasil nos anos 1930 e 1940. **Meu colega do PPG em Economia também participou com vídeo (primo Tadeu).** Amando a Família do Brasil!"

Patrícia: "Módulo da Semana!"

Patrícia: "Registro do almoço virtual da família pelo Teams..."



Patrícia: "Saudações, Ilustre Família do Brasil! No último encontro da Família Real de Orleans e Bragança, relembramos a nossa última viagem juntos antes da Pandemia, quando fomos visitar nossos primos franceses, parentes do nosso **Trisavô Dom Louis Philippe Gaston de Orléans**. Esta foto foi tirada pelo nosso fotógrafo na chamada Galerie des Glaces (Galeria dos Espelhos, em português) no belíssimo Palácio de Versalhes.

Patrícia: E a mensagem que recebi [de um aluno] depois da aula!"

19/03/2020



Adorei o áudio da Tia Águeda do Brasil, quem foi que fez a voz? Não consegui associar com a voz de nenhuma das professoras na EGN

21:21

Patrícia: "Sim, eles não são equipes, são as famílias na "Família do Brasil", Prima Ale ..."

29/07/2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os excertos acima selecionados configuram parte das conexões de Patrícia acerca do percurso de desenvolvimento da prática pedagógica Família do Brasil. Neles, é possível observarmos algumas conexões em rede - ato conectivo transorgânico (DI FELICE, 2017), formando uma espécie de ecologia em rede (Di

FELICE, 2020): a) Conexão com a prática Super Guedes (“**o nosso dindo, o Super Guedes**”), apontando que essa nova prática tem relação com a prática anterior e, conseqüentemente, com todas as aprendizagens (missões, pistas, plataformas de interação etc.) que se deram no decorrer do desenvolvimento dela; b) Conexões com os pares da Especialização: Tia Eva, uma de nossas participantes da investigação, professora da Escola de Direito (“**temos uma participação super especial em Economia Brasileira nesta semana: tia [Eva] ...! Super podcast sobre a legislação trabalhista no Brasil nos anos 1930 e 1940**”), e Prima Ale, professora que atua como formadora no curso de Especialização, da Escola Politécnica (curso de Arquitetura); c) Conexão com os pares de fora da Especialização (“**Meu colega do PPG em Economia também participou com vídeo (primo Tadeu)**”); d) Conexões entre as diferentes plataformas digitais habitadas: Moodle (“**Logo vamos nos ver na nossa Comunidade no Moodle!**”), Microsoft Teams (“**Registro do almoço virtual da família pelo Teams...**”); e) Conexões com o percurso inventivo experienciado na prática pedagógica Novas Aventuras de Dom Quixote: criação da imagem das personagens em forma de avatares (como podemos observar pelas imagens) e a criação de clãs (“**eles não são equipes, são as famílias na "Família do Brasil", Prima Ale ...**”) e; f) Conexões com diferentes possibilidades presente nas TD: podcast, vídeos, entre outros.

Dada a contextualização da construção da prática “Família do Brasil”, voltamos nosso olhar à participante, posto que as redes conectivas por ela estabelecidas a partir do desenho de sua prática pedagógica SaLGOOn evidenciam que Patrícia está, consoante a Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), “compreendendo as tecnologias e as redes de comunicação como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos” (SCHLEMMER, DI FELICE e SERRA, 2020, p. 20).

Além disso, todo o processo percorrido e elaborado por Patrícia caracteriza um nível de abordagem pedagógica mais amplo, que demonstra que a participante está, conforme Schlemmer (2021) a “compreender [e promover] as relações ecossistêmicas, possibilitadas pelo ato conectivo transorgânico, o que pode provocar a transubstanciação e, com isso, o movimento disruptivo que precisamos na educação” (SCHLEMMER, 2021, p. 15).

Antes de finalizar essa seção, vale ainda direcionamos nosso reconhecimento atento a algumas conexões que se deram em momentos distintos, mas que, ao nosso ver, são muito significativas frente à conjuntura proposicional de nossa tese, que visa a reflexão sobre a necessidade e importância de espaços de formação continuada também para professores-pesquisadores que atuam na pós-graduação *stricto sensu*. São interações que dizem respeito a dois aspectos específicos: a) a percepção dos participantes acerca das práticas desenvolvidas pela universidade e, b) o sentimento de gratidão por pertencerem ao grupo e serem sujeitos em transformação.

Quadro 19: Percepção dos participantes acerca das práticas desenvolvidas pela universidade

Pedro: <i>“A UNISINOS precisa mostrar o que estamos fazendo no contexto de formação docente. Poucas são as instituições que oferecem isso aos seus professores. Esse grupo tem experiência excelentes e muitas práticas diferenciadas.”</i>	25/08/2020
Eva: <i>“Coração pulsante transforma as entidades humanas e não humanas em verdadeiros cavaleiros andantes!!! Me apaixonei pela proposta formativa desse curso. Aprender com alegria faz muito bem!!!”</i>	21/09/2020
Eva: <i>“Nossas práticas são fragmentos de um todo que nos levam a transformar as pessoas ao nosso redor e a nós mesmos! A universidade é diferenciada por proporcionar essa formação para nós!”</i>	21/09/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

As vozes de Pedro e de Eva nos fazem refletir sobre a importância de as instituições universitárias agirem como um espaço formativo para os professores, de maneira com que se sintam pertencentes àquele espaço, ecológico-conectivo (Schlemmer, 2023), capaz de provocar a transformação e articulação dos novos paradigmas educacionais. Conforme refletem Cunha e Alves (2019) “para envolver os docentes nos processos de formação, é importante valorizar os seus saberes, estimular o seu protagonismo nos processos formativos e potencializar a experiência que pode concorrer para a melhoria da prática pedagógica que vivenciam” (CUNHA e ALVES, 2019, p.19). Assim, as vozes dos professores frente àquilo que a universidade os proporciona (**A UNISINOS precisa mostrar o que estamos fazendo no contexto**

de formação docente. Poucas são as instituições que oferecem isso aos seus professores” / “Me apaixonei pela proposta formativa desse curso” / “A universidade é diferenciada por proporcionar essa formação para nós!”) demonstra o quanto eles reconhecem e valorizam a instituição (seu local de trabalho) por isso.

Outro ponto que chamou a nossa atenção diz respeito ao sentimento dos participantes em relação ao grupo, tal qual podemos ver nos atos conectivos que seguem:

Quadro 20: Sentimentos dos participantes em relação ao pertencimento ao grupo

<p>Patrícia: “[Professoras] e colegas ..., como está sendo emocionante vivenciar a educação OnLIFE com vocês!</p>	<p>21/09/2020</p>
<p>Lara: “Que maravilha! Energias de ânimo pra continuar a jornada! Que bons encontros que fortalecem a identidade do grupo! Muito grata pela oportunidade de estar participando desse movimento em rede do bem! Agradeço, em especial, àquele que me inspira todos os dias, desde que cheguei aqui, no RS... ao meu mestre com carinho @Pedro! E a todos nós profes muita perseverança! Abraços”</p>	<p>15/10/2020</p>
<p>Eva: “Bom dia, estamos todos num processo constante de construção de aprendizagens. Isto nos tira da nossa zona de conforto, mas na realidade vivemos situações diferentes todos os momentos de nossa vida. Para mim, é inovador cada dia ter algo novo para conhecer. Nosso cérebro funciona melhor e não envelhecemos nosso pensamento e com isto, nossas ações vão se reconfigurando. E vamos desvendando nossos processos dulcineicos, cada um no seu tempo. A Universidade está nos proporcionando novos olhares e milhares de possibilidades. Sei q parece chavão, mas a uni já está pensando depois da pandemia. Claro, q tudo vem com muito trabalho, mas isto nos tiramos de letra. E o melhor de tudo, temos um grupo para compartilhar as dúvidas, alegrias e nos ajudarmos mutuamente. Sem falar na equipe de formação da Uni q não existe igual em outra Universidade. Desde já agradeço carinhosamente por todo o empenho de vcs, na melhoria do nosso trabalho. Peço desculpas, por me alongar, mas foi o coração que falou. Bjs”</p>	<p>14/01/2020</p>
<p>Patrícia: “Queridos amigos, momento de agradecimentos ... por ingressar neste Grupo, por aprender com vocês, por dividir com vocês ... nesses meus quase 22 anos de Unisinos, sem dúvida, minha vida profissional é dividida em a.CD e d.CD! #Gratidão! Muito ❤️ e 🙏 para todos!”</p>	<p>31/12/2021</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a Unesco (2022) “apoiar a autonomia, o desenvolvimento e a colaboração dos professores é uma importante expressão de solidariedade pública para o futuro da educação” (UNESCO, 2022, p. 78) e, pensamos, que fomentar espaços formativos, e conectivos, em que os professores possam se conectar com seus pares, é peça-chave para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes universitários que hoje estão em atuação.

Nas falas de Patrícia, Lara e Eva, acima, observamos professoras que, imersas em um grupo constituído por professores e pesquisadores, se dizem gratas por poderem aprender e compartilhar diferentes experiências com os companheiros. Lara, ao agradecer por estar naquele espaço e enviar sua mensagem aos colegas no Dia dos Professores, caracteriza o grupo como uma rede do bem (**“Muito grata pela oportunidade de estar participando desse movimento em rede do bem!”**). Para Eva, é inovador estar ali, pois a cada dia tem **“algo novo para conhecer”**, e considera o grupo como um espaço de ajuda mútua (**“temos um grupo para compartilhar as dúvidas, alegrias e nos ajudarmos mutuamente”**). Já Patrícia, por sua vez, menciona que sua vida é dividida em antes e depois do grupo Cultura Digital. Para ela, **“está sendo emocionante vivenciar a educação OnLIFE”** com os colegas.

As vozes desses professores, tanto em relação as que valorizam a instituição pelo espaço formativo oportunizado quanto as que expõem os sentimentos dos participantes frente às oportunidades de vivência em grupo, retratam a forma como os professores se sentem em um espaço que os acolhe e que os possibilita formação profissional no próprio local em que atuam.

Dadas as contextualizações a partir dos atos conectivos apresentados nessa seção, é possível constatar que o docente imerso a espaços formativos, que visam a reflexões contemporâneas sobre a educação e possibilitam a vivência e a experiência de novas práticas pedagógicas, apresenta significativas mudanças em seus letramentos e, conseqüentemente, em suas práticas profissionais. Além disso, os rastros revelam nesse espaço a constituição de uma grande comunidade de aprendizagem e de prática (Schlemmer, Malizia, Backes e Moretti, 2012) cocriada e inventiva.

Tal qual problematiza Santos (2019), e compactuamos, o foco da formação docente não pode estar mais

no professor transmissor de informações (Escola Tradicional), nem na aprendizagem centrada no aluno (Escola Nova) ou na tecnologia (Escola Tecnista). O foco é a rede! O ator é a rede! Redes de seres humanos (professores, estudantes, praticantes culturais) e objetos técnicos [não humanos] cocriando na interface cidade–ciberespaço. (SANTOS, 2019, p. 52)

Assim, contextualizados os rastros por nós evidenciados e dado o respectivo reconhecimento atento ao que presenciamos na plataforma WhatsApp, passamos a terceira e última plataforma digital por nós delimitada para a construção analítica dessa investigação: a plataforma digital Microsoft Teams.

5.3 MICROSOFT TEAMS: O TERRITÓRIO POTENCIAL DAS CONVERSACIONES E COMPARTILHAGENS

Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes.

Barros e Kastrup (2009, p.59)

É a partir da epígrafe extraída de Barros e Kastrup (2009) que iniciamos o rastreio de nosso terceiro e último espaço digital analisado, a plataforma Microsoft Teams, compreendendo-a, dentro de um movimento contínuo, como mais um território conectivo importante para a conjuntura analítica de nosso contexto investigativo.

Dentro de nosso campo de pesquisa e diante de nossa ideia propositiva de, a partir de uma visão pós-humana, ampliarmos a visão bakhtiniana da linguagem, assumir a visão de Di Felice (2020) de que as ecologias de rede, formadas por um conjunto complexo de actantes, produzem condições habitativas específicas, diferentes em cada caso, nos auxilia a compreender sobre o que acontece nas distintas plataformas interativas digitais habitadas pelos participantes do curso de Especialização em Educação OnLIFE e como eles se articulam em cada um desses territórios.

Como já apresentado na seção metodológica de nossa investigação, a plataforma Microsoft Teams foi o território digital oficial da universidade para o

desenvolvimento das atividades acadêmicas remotas no contexto da pandemia. Dessa forma, foi um espaço também habitado pelos professores participantes do curso para a realização dos encontros síncronos, para o desenvolvimento de atividades assíncronas (que se deram também através de outras ramificações (canais⁸⁹) oriundas das atividades propostas) e, também, para o desenvolvimento de duas atividades realizadas em formato de eventos: as COMpartilhAÇÕES (espaço para que os professores pudessem compartilhar suas práticas inventivas com a comunidade acadêmica), e as CONversAÇÕES (espaço de reflexões e aprofundamento teórico-metodológico com diferentes professores-pesquisadores, do Brasil e Portugal).

Assim, para também compreendermos os movimentos que aconteceram nesse território conectivos, acompanhamos e transcrevemos duas sessões do evento COMpartilhAÇÕES, denominadas de “Educação OnLIFE (Grupo Cultura Digital), ocorrida em 22/10/2020” e “RIEOnLIFE (COMpartilhAÇÕES OnLIFE no Stricto Sensu), realizada em 09/12/2020”. Em ambos os eventos a proposta para os participantes era a mesma: socializar com toda a comunidade acadêmica o percurso de sua prática inventiva.

Antes de iniciarmos, ressaltamos que muito do que encontramos aqui são rastros já evidenciados nas plataformas analisadas anteriormente (Facebook e WhatsApp). Assim, buscaremos direcionar nosso reconhecimento atento às evidências que contribuem para uma melhor compreensão sobre o percurso de criação das propostas inventivas dos participantes e, também, para aquilo que não obteve destaque nos espaços anteriores. Além disso, é válido registrar que, em ambos os eventos, Ana foi a participante responsável do clã IUS para socializar a prática de seu grupo (Escola de Direito) e, Patrícia, a responsável por compartilhar a sua (Escola de Gestão e Negócios). Portanto, nas evidências a seguir retratadas, somente os atos conectivos das duas participantes aparecem.

Diante do contexto investigativo por nós acompanhado, identificamos a figura do docente que, frente às novas demandas emergentes e às provocações impostas em um contexto formativo, resgata (remixa, reutiliza) elementos marcantes de sua trajetória pessoal e os reconstrói, adaptando-os e remodelando-os para a situação

⁸⁹ Dada a complexidade de explorarmos outros espaços e outras atividades que emergiram a partir das experiências dos participantes, visto a abrangência que tomaria o corpus investigativo, aqui não discorreremos sobre esses espaços interativos.

presente necessária. Nos excertos a seguir, podemos verificar como Ana e Patrícia tiveram o *insight* para a criação de suas práticas inventivas:

Quadro 21: Como surgiram as ideias das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores

<p>Ana: <i>“Quando eu fui instigada a montar o jogo, eu parti dos jogos que eu jogava quando eu era criança né. Então o jogo tem um misto de um Jogo da Vida e algumas outras, um quiz, uns questionamentos, e o jogo têm três diferentes cartas, que são as cartas “Aconteceu comigo”, “Quem sou eu?” e “Quiz”.</i></p> <p style="text-align: right;">22/10/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“E aí eu pensei um pouco, nesse perfil dos nossos alunos, que são alunos bastante jovens porque essa é uma disciplina que está mais pro início do curso, e aí eu fiquei lembrando de como eu era nessa faixa etária, e o quanto esse universo da história em quadrinhos era interessante nesse período, e aí eu imaginei, vou criar uma história em quadrinhos.”</i></p> <p style="text-align: right;">22/10/2020</p>
<p>Ana: <i>“É, a gente adequou uma situação que a gente já tinha, de uma certa maneira, que tinha sido um grande desafio que me foi apresentado no ano passado, pro Conecta, que era criar um jogo pro Direito, né. E a gente fez esse jogo então e, pra esse momento das Aventuras do Dom Quixote, a gente transformou esse jogo num jogo digital.”</i></p> <p style="text-align: right;">22/10/2020</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos identificar que ambas as participantes relatam que resgataram, em experiências pessoais suas, elementos que consideraram marcantes para as suas trajetórias de vida e, a partir disso, pensaram em como articulá-los para uma proposta que se configurasse em uma prática pedagógica inovadora. Ana buscou em suas experiências com os jogos (**“o jogo tem um misto de um Jogo da Vida / quiz / questionamentos / cartas”**) elementos para pensar na criação de um jogo de

tabuleiro depois adequado (“**a gente adequou uma situação que a gente já tinha**”) pelo clã IUS para o digital e, Patrícia, por sua vez, foi encontrar nas histórias em quadrinhos de que gostava quando mais jovem (“**eu fiquei lembrando de como eu era nessa faixa etária, e o quanto esse universo da história em quadrinhos era interessante nesse período**”) a inspiração para a sua inventividade.

Para Kleiman (2008), nesse processo de construção de novos conhecimentos, o professor é instigado a mobilizar saberes e competências relacionados aos seus letramentos, uma vez que precisa articular, diariamente, “estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra” (KLEIMAN, 2008, p.512) e, dessa forma, “mobilizar as capacidades, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida” (KLEIMAN, 2008, p.512).

Nas vozes de Ana e Patrícia podemos acompanhar esse professor que, instigado a uma nova proposta, pensa em estratégias e associa elementos (letramentos) de que tem conhecimento e, a partir deles, inicia um novo percurso de aprendizagem, em que terá de articular os seus saberes, oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial (TARDIF, 2014) para a criação de novas práticas conectadas às demandas educacionais necessárias para o tempo presente. E foi assim que aconteceu.

Na sequência de suas apresentações, Ana e Patrícia compartilham com os ouvintes um pouco sobre como foi a organização e a concepção do desenho do percurso de desenvolvimento da prática por elas (no caso de Ana, junto de seu clã) idealizada, como podemos acompanhar abaixo:

Quadro 22: Organização e articulação das práticas no início do percurso experiencial

Ana: *“Toda nossa missão do Dom Quixote só foi possível ser cumprida porque a gente era um clã, ele era composto por diferentes professores do Direito, e cada um tinha as suas funções. Então a professora Eva, ela tinha a função de descobrir o que a gente precisava fazer e eu normalmente tinha a função de “Bom, vamos lá, vamos descobrir como a gente faz isso”, né, e o professor Pedro e a professora Lara também, né, nos ajudando em tudo isso.”*

22/10/2020

Ana: *“E o grande desafio que a gente teve no momento de trabalhar em La Mancha né, foi ir andando por todo esse percurso e adaptar as nossas ferramentas pra um momento digital, então pra isso a gente contou com a ajuda do pessoal da TI, que nos ajudaram a transformaram isso num tabuleiro digital, e a gente então conseguiu trabalhar com isso de outra forma.”*

22/10/2020

Patrícia: *“Nesse universo da história em quadrinhos eu pensei num super-herói, e aí, por isso que eu tô falando, competências ou superpoderes, eu encarei então essa transmissão dessas competências, essa criação dessas competências, como super poderes que os alunos iriam adquirir.”*

09/12/2020

Patrícia: *“E aí eu pensei realmente nessa estrutura que as histórias em quadrinhos têm: personagens, enredo, lugar, tempo e um desfecho pra cada uma das temporadas. Começando então com os personagens. Como é uma disciplina de macroeconomia, eu precisava, lógico, de um super-herói de macroeconomia. E nada melhor de que o Ministro da Economia como nosso super-herói, e aí já foi criado um lema pra esse super-herói, o super-herói das contas públicas, na sua luta diária pela reforma da previdência e pela manutenção do teto dos gastos.”*

22/10/2020

Patrícia: *“Sabendo também que todo super-herói precisa de um ajudante, eu criei um ajudante aqui, que é esse cachorrinho simpático, que até hoje não tem um nome, a gente o chamava de Au au. O Au au, ele passa a ser então o grande responsável pelo espaço de dúvidas dessa história em quadrinhos.”*

09/12/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ana, representante de seu clã, aponta constantemente, na sua fala, que a prática pedagógica desenvolvida pela Escola de Direito foi resultado de um trabalho colaborativo entre todos os componentes (“**cada um tinha as suas funções**”), em

que cada um tinha uma “tarefa” (**“Eva, ela tinha a função de descobrir o que a gente precisava fazer” / “eu normalmente tinha a função de “Bom, vamos lá, vamos descobrir como a gente faz isso” / “o professor Pedro e a professora Lara também”**). Além disso, como a atividade por eles desenvolvida partiu de uma adaptação de algo anterior já produzido por parte dos componentes do grupo (como bem mostra um dos excertos do Quadro 22), eles também contaram com a ajuda de outros setores da universidade para que pudessem desenvolver digitalmente aquilo que já possuíam em formato físico (***a gente contou com a ajuda do pessoal da TI***). Segundo Ana, esse foi o grande desafio (**“o grande desafio que a gente teve”**) do grupo no decorrer do percurso experiencial: adaptar o material que tinham para o digital (**“no momento de trabalhar em La Mancha né, foi ir andando por todo esse percurso e adaptar as nossas ferramentas pra um momento digital”**).

Patrícia, por sua vez, inspirada pela jornada do herói Dom Quixote, desenvolveu sua inventividade a partir de uma história em quadrinhos e de um super-herói (**“eu pensei num super-herói”**) com superpoderes, idealizado na figura do Ministro da Economia (Super Guedes). A concepção de sua prática propunha que, no percurso experiencial, haveria um compartilhamento de aprendizagens entre o professor e aluno (**“por isso que eu tô falando, competências ou superpoderes, eu encarei então essa transmissão dessas competências”**). Além disso, no contexto do enredo de sua prática, a figura de Sancho Pança (parceiro de Dom Quixote e que caracterizou metaforicamente, na prática Novas Aventuras de Dom Quixote, os parceiros da jornada inventiva) foi concretizada (**“todo super-herói precisa de um ajudante”**) na figura de um ajudante (**“eu criei um ajudante aqui”**): um cachorro, que tinha como função tirar as dúvidas dos estudantes em relação à disciplina e à experiência pedagógica (**“O Au au, ele passa a ser então o grande responsável pelo espaço de dúvidas dessa história em quadrinhos”**).

Como podemos observar, os relatos das professoras discorrem sobre como pensaram e articularam suas práticas no início de seu percurso experiencial e, com isso, nos revelam a voz daquele professor que, ao ser desafiado a pensar em novas práticas e metodologias no e para o seu local de trabalho, conectam diferentes letramentos, habilidades e competências para dar conta de suas novas experiências pedagógicas.

No que tange à necessidade de novas práticas e experiências pedagógicas no contexto da educação superior, Trindade, Moreira e Ferreira (2020) problematizam

que as instituições e os professores desse nível “devem promover experiências pedagógicas de qualidade e criar condições para a criação de ambientes de aprendizagem onde os estudantes possam aprender em conjunto, preparando-se, assim, para a aprendizagem ao longo da vida” (TRINDADE, MOREIRA e FERREIRA, 2020, p.13). Nesse sentido, tanto a ideia do jogo de tabuleiro, pensando pela Escola de Direito, quanto a jornada do herói Super Guedes, idealizada pela participante Patrícia, são propostas que visam à promoção desses novos ambientes de aprendizagem e de trabalho conjunto.

Ainda no que toca à formação desses profissionais, em especial aos que atuam na modalidade da pós-graduação *stricto sensu*, Schlemmer e Kersch (2023), Schlemmer (2020, 2021) e Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) exprimem a necessidade de espaços formativos que possibilitem ao professor-pesquisador o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para dar conta dos elementos que caracterizam a docência da contemporaneidade, concebidas para além das competências digitais de maneira isolada, e que incluem outros entrelaçamentos, tais como as competências que visam a cooperação, a inventividade, a invenção de problemas, a comunicação, a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico, o pensamento computacional, o pensamento ecológico, o pensamento ecossistêmico, as competências verdes, o desenvolvimento socioemocional e a resolução de problemas, além das competências que requerem conhecimentos didático-pedagógicos e digitais e, claro, as competências específicas de sua área de conhecimento (SCHLEMMER e KERSCH, 2023; SCHLEMMER, 2020, 2021; SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020).

Nos excertos abaixo, Ana contextualiza como foi a relação dos alunos com a proposta pedagógica e suas inferências sobre a experiência.

Quadro 23: Contextualização de Ana sobre a prática pedagógica “O Direito te desafia”

Ana: *“Aqui a gente tem algumas cartas que os alunos, agora, já num momento pandêmico né, então, criaram, desenvolveram em sala de aula, como uma parte da prática pedagógica, trabalhando com essa ideia. Então, eles foram instigados a fazer os jogos né, a fazer cartas pro jogo, com uma ideia também*

de aprender ensinando, de verificar como fazer as cartas, como fazer as perguntas né.”

22/10/2020

Ana: *“Foi extremamente profícuo e interessante ver o envolvimento dos alunos no momento de presencial-remoto né, a criatividade deles de fazer as cartas, de desenhar, alguns fizeram as cartas à mão, recortaram todas bonitinhas e mandaram fotos, né, e, e a própria situação de criar questões que os colegas vão ter que responder né, e com isso fazer toda uma revisão né, de conteúdo em si mesmo, e fazer, compartilhar dessa situação de, de aprender fazendo, né.”*

09/12/2020

Ana: *“Ministrar uma atividade acadêmica de Direito do Trabalho é sempre um grande desafio desde 2017, por conta de todas as mudanças trabalhistas na legislação que a gente teve, e em ano de pandemia a gente teve um Direito do Trabalho pandêmico né, a gente teve modificações legislativas nunca vistas no país, muitas vieram como medida provisória, muitas se transformaram em lei e outras não, outras duraram só o prazo da medida provisória. Então, ahn, o fazer o trabalho ajudou a desenvolver diferentes habilidades dos alunos.”*

22/10/2020

Ana: *“Na disciplina eu tinha um aluno com necessidades educativas especiais, eu tinha um aluno com transtorno de espectro autista, e algumas destas cartas que vocês viram foi ele que elaborou, então ele participou, ele topou o desafio e ele criou essas cartas, né, e isso, não só a participação de todos me deixou muito grata, muito contente, mas a participação desse menino também.”*

09/12/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar nas falas de Ana, os alunos do curso de Direito criaram cartas para o jogo de tabuleiro (“**eles foram instigados a fazer os jogos né, a fazer cartas pro jogo**”) que, posteriormente, seriam jogadas com os colegas da disciplina. Para isso, conforme a professora, para além de criá-las, os estudantes tiveram de preparar uma revisão do conteúdo (“**com isso fazer toda uma revisão né, de conteúdo**”) posto que nos últimos anos a complexidade das leis do trabalho aumentaram e a partilha dos jogos seria para com todos. Para Ana, “**fazer o trabalho**

ajudou a desenvolver diferentes habilidades dos alunos” e, segundo ela, foi muito interessante ver o engajamento deles (**“Foi extremamente profícuo e interessante ver o envolvimento dos alunos”**), uma vez que puderam **“aprender fazendo”**. Além disso, Ana traz em seu discurso a experiência de ter trabalhado nessa turma com um aluno com transtorno do espectro autista, e comenta que **“ele participou, ele topou o desafio e ele criou essas cartas”**, o que fez com que ela se sentisse muito contente (**“não só a participação de todos me deixou muito grata, muito contente, mas a participação desse menino também”**), mostrando que o trabalho pode ser desenvolvido e adaptado com/entre todos.

Para Kleiman (2006), em uma perspectiva social que valorize práticas locais de distintos grupos, uma maneira de legitimar as práticas docentes envolve a **“transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento”** (KLEIMAN, 2006, p. 411). Logo, no que diz respeito à visão da pesquisadora, tal transformação pode ser identificada na proposta pedagógica realizada pelo clã IUS, posto que, ao serem impulsionados a pensar em uma prática pedagógica inventiva a partir do curso de Especialização, os participantes se desafiaram a adaptar uma prática a um novo modelo (digital) dentro de uma condição emergente específica (pandemia), o que, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento de novos letramentos tanto seus quanto dos alunos que cursavam a disciplina.

Essa mesma transformação apontada por Kleiman (2006) pode ser vista nas interações de Patrícia a seguir, uma vez que, a partir da experiência da prática pedagógica inventiva Super Guedes, tanto ela quanto os alunos puderam experienciar e ressignificar seus letramentos e suas novas aprendizagens ao longo do percurso vivenciado.

Quadro 24: Contextualização de Patrícia sobre a prática pedagógica “Super Guedes”

Patrícia: *“Então, a partir desse momento, eu saio de cena e quem interage com os alunos é o Super Guedes. Então os alunos, eles incorporaram essa ideia de ingressarem nessa história em quadrinhos, eles criam os seus próprios avatares e criam nomes para as equipes deles, lembrando que as equipes são equipes de assessoria econômica ao Super Guedes, e eles estão auxiliando o*

Super Guedes nesse contexto das reuniões ministeriais, sempre pensando a questão da conjuntura atual. Então a gente tem a equipe do “Fala aí, Okun”, Okun o economista, “Economitando”, “Economia em dois minutos”, “Econosinos”, “Econohelp.”

22/10/2020

Patrícia: *“Então a gente percebe que os alunos eles entram dentro dessa história também como autores, ao mesmo tempo que eles são protagonistas dessa história, são personagens dessa história em quadrinhos, a partir do momento que eles estão nessa assessoria econômica ao Super Guedes, eles passaram também a ter a função de começar a contar essa história com a criação desses vilões.”*

22/10/2020

Patrícia: *“Em relação aos alunos da Economia foi ótima a aceitação, eles incorporaram essa ideia de fazerem parte dessa história em quadrinhos, amaram incorporar o avatar deles, e é muito interessante o quanto eles se engajam nas tarefas né, nas missões que são propostas pelo Super Guedes, e eles incorporaram essa ideia de que eles são uma equipe de assessoria econômica, assessorando o ministro e auxiliando o ministro nessas diferentes reuniões ministeriais.”*

09/12/2020

Patrícia: *“Então, algumas ferramentas que a gente utilizou no início, como eu falei pra vocês, a gente criou avatar, como a gente fez edição de fotos, leitura de código QR, criptografia e descriptografia, Código Binário, Código Morse, e os alunos apresentaram como resultado de todo esse processo produção textual e produção audiovisual. Então eles aprenderam a redigir relatórios, eles aprenderam a produzir vídeos, tanto vídeos individuais, quanto vídeos em equipe e é por isso que a gente utilizou tanto YouTube, algumas equipes criaram seu próprio canal no YouTube, onde eles ficavam dando dicas de economia, e o que a gente buscava nessas interações com os alunos era conhecimento sobre as projeções do crescimento do PIB, compreensão dos impactos macroeconômicos da Covid-19, análise de desempenho econômico e assim por diante.”*

09/12/2020

Patrícia: *“Conhecer essas novas tecnologias na jornada de aprendizagem, também identificar quais eram os conhecimentos, as competências, as habilidades que eles já tinham e que eles conseguiram incorporar nessa jornada. Então, ao mesmo tempo que eles estão adquirindo essas competências que eu já tenho, os superpoderes que eu já tenho, mas eu juntamente com eles estou adquirindo novos superpoderes nessa jornada dessa prática pedagógica.”*

22/10/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os excertos evidenciados nas falas de Patrícia mostram que os alunos incorporaram a ideia da proposta pedagógica (**“eles incorporaram essa ideia de ingressarem nessa história em quadrinhos, eles criam os seus próprios avatares e criam nomes para as equipes deles”**), fator que é essencial para o bom andamento de uma atividade realizada em conjunto entre os pares.

Patrícia, como professora que teve a oportunidade de experienciar uma prática pedagógica inventiva, faz uma observação importante em relação à atuação dos discentes dentro do respectivo contexto inventivo, mencionando que eles tiveram dois papéis dentro do percurso de sua prática: como protagonistas da história, que vivenciaram a experiência pedagógica, e como personagens, posto que, a partir do momento em que tiveram de se juntar para trabalhar com assessoria econômica para auxiliar o Super Guedes, passaram a ter também a função de dar continuidade à narrativa a partir de suas equipes (**“ao mesmo tempo que eles são protagonistas dessa história, são personagens dessa história em quadrinhos, a partir do momento que eles estão nessa assessoria econômica ao Super Guedes, eles passaram também a ter a função de começar a contar essa história”**).

Conforme discorre a participante, e que também evidenciamos na plataforma de interação digital WhatsApp, muitas foram as aprendizagens dos estudantes (criação de avatares, edição de fotos, leituras em QR Code, criptografia e descriptografia, produção de vídeos individuais e em grupo, produção textual de relatórios etc.) e, para ela, a aceitação dos alunos com a proposta foi ótima (**“Em relação aos alunos da Economia foi ótima a aceitação”**). Além disso, como mentora de todo processo, reflete ter sido muito interessante perceber todo o engajamento deles (**“muito interessante o quanto eles se engajam nas tarefas né,**

nas missões que são propostas pelo Super Guedes”) para com as atividades realizadas.

Por fim, a professora ainda menciona um elo muito significativo de toda essa proposição sobre a resignificação das práticas docentes no ambiente universitário: o professor deixa de ter o papel central e, para além de somente ensinar, também aprende (adquire superpoderes) com seus alunos (**“ao mesmo tempo que eles estão adquirindo essas competências que eu já tenho, os superpoderes que eu já tenho, eu juntamente com eles estou adquirindo novos superpoderes nessa jornada dessa prática pedagógica”**), estabelecendo redes conectivas que se originam desde a sua formação, o que inclui, imprescindivelmente, a formação continuada, passando pelo seu fazer pedagógico, chegando até seus alunos e capacitando-os a ampliarem essa rede através dos diferentes letramentos construídos e que poderão ser apropriados em suas vidas.

Nos estratos acima, vemos a participante Patrícia como uma grande instigadora do processo formativo de seus alunos. Além disso, toda a experiência da participante no curso de Especialização e a dimensão percorrida por sua prática pedagógica (Dimensão da Prática Pedagógica (Schlemmer, 2019)), juntamente com os seus alunos, retrata aquilo que para Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) implica à docência da atualidade: “o desenvolvimento de multiletramentos, de forma que o professor tenha fluência técnico-didático-pedagógica que lhe possibilite construir práticas pedagógicas inventivas e agregativas, a fim de propiciar a inovação necessária ao nosso tempo educativo” (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 14). Dessa forma, no que tange às proposições de Santos (2019) e Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), as atividades desenvolvidas por Patrícia evidenciam rastros significativos e que ajudam a contribuir nas reflexões sobre a proposição de um Paradigma de Educação OnLIFE no âmbito da Educação Superior.

Além disso, alguns rastros deixados pelas participantes na plataforma Teams evidenciam que as experiências das professoras com o percurso experiencial foram tão significativas que já declaram possuir ideias de ampliar suas práticas pedagógicas inventivas a novos contextos, como podemos ver a seguir:

Quadro 25: Perspectivas futuras sobre novas práticas pedagógicas inventivas

<p>Ana: <i>“Os meus alunos de Direito do Trabalho do próximo semestre também irão trabalhar nisso e o desafio deles é criar as cartas com QR Codes, e em algumas disciplinas de prática civil também eu não apresento mais os problemas simulados, com uma forma de texto, eu apresento um QR Code e eles têm que fazer essa leitura.”</i></p>	<p>09/12/2020</p>
<p>Ana: <i>“E o quanto a gente precisa se adaptar e se adequar, e por isso agora a gente tá também trabalhando, a professora Eva e eu, com essa ideia né, de um jogo, ahn, que vai ter diferentes etapas, que vai ter diferentes missões também, de uma certa forma mais parecido com o que nos foi desafiado né, proposto com o Novas Aventuras com Dom Quixote, pra desenvolver várias habilidades entre os nossos alunos, das mais diferentes atividades acadêmicas, pra tentar salvar a Constituição.”</i></p>	<p>22/10/2020</p>
<p>Patrícia: <i>“E já que a gente falou aí do Dom Quixote e os moinhos, o meu moinho, particularmente o próximo, é eu trazer uma prática semelhante pra pós-graduação, pro mestrado e pro doutorado, então é pensar como adaptar ou essa ideia, de uma narrativa a partir de quadrinhos, mas a ideia não seria replicar a mesma, ou pensar a partir desse, ahn, desse diálogo com as colegas de outras escolas, como a gente pode trazer isso para a pós-graduação.”</i></p>	<p>09/12/2020</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estratos acima evidenciam que a experiência em desenvolver uma prática pedagógica inventiva e o resultado que tiveram a partir do engajamento dos estudantes despertaram nas professoras o interesse em ampliar também para novos contextos educacionais aquilo que realizaram.

Na ocasião, Ana já pensava em propor com que os estudantes do semestre seguinte criassem as cartas com QR Codes (**“criar as cartas com QR Codes”**), facilitando a digitalidade do jogo, que ainda possuía, inicialmente, as cartas em formato físico. Para além disso, em uma parceria com Eva, também disse estar trabalhando com a ideia da criação de um jogo novo, mais parecido com o que foi proposto pelas Novas Aventuras de Dom Quixote, a partir de etapas, missões etc. (**“a**

gente tá também trabalhando, a professora Eva e eu, com essa ideia né, de um jogo, ahn, que vai ter diferentes etapas, que vai ter diferentes missões”).

Patrícia, por sua vez, menciona que seu próximo moinho é trazer uma prática semelhante para a pós-graduação (“**é eu trazer uma prática semelhante pra pós-graduação, pro mestrado e pro doutorado**”), não com o intuito de replicar a mesma, mas sim, (re)pensar em algo inovador a partir do “**diálogo com as colegas de outras escolas**”.

As vozes dessas professoras, retratadas a partir de ideias futuras que dizem ter em relação às suas práticas, evidenciam a importância da existência de contextos formativos também para os professores da Educação Superior, posto que, certamente, foram as experiências docentes que tiveram e os resultados que encontraram em seus percursos inventivos que fizeram com que elas já estivessem a pensar em desafios futuros no e para o seu local de trabalho.

Consoante a Kleiman (2006), “partindo da premissa de que a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional” (KLEIMAN, 2006, p.410), podemos verificar, aqui, duas professoras que, frente às experiências adquiridas, ressignificaram suas identidades docentes e estão preparadas para corroborar com a visão disruptiva proposta pelo paradigma da Educação OnLIFE, posto que já conseguem se articular, conforme Schlemmer e Moreira (2022b), diante de novas problematizações do mundo presente e em contextos de inventividade em um “hibridismo do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital, que [potencializa] a emergência de realidades hiperconectadas” (SCHLEMMER e MOREIRA, 2022b, p. 151).

Outras reflexões ao longo das interações das participantes também despertaram a nossa atenção e merecem ser atentamente reconhecidas, uma vez que discorrem sobre os benefícios de uma proposta formativa coegendrada, capaz que possibilitar ao professor compreender que aquilo que vivencia e experiencia faz parte de algo maior, ou seja, de um grande ecossistema formativo/educativo conectivo.

Quadro 26: Reflexões de Ana e Patrícia sobre a importância do trabalho conjunto e de trocas de experiências dentro dos espaços formativos.

Ana: *“A importância de trabalhar em conjunto né, que acho que também, ahn, foi o, talvez um dos maiores aprendizados que a gente vem tendo né, durante toda a nossa caminhada, né, ao longo do Educação OnLIFE né, não só da gente trabalhar em conjunto dentro das nossas próprias áreas, dentro dos nossos próprios clãs né, como também dentro, em conjunto com os outros diferentes clãs, das diferentes áreas, e nos desafiando a usar novas ferramentas.”*

09/12/2020

Patrícia: *“Essa ideia do jogo, do mural, como a gente conseguiria adaptar isso tranquilamente no curso de Ciências Econômicas, ou na Escola de Gestão e Negócios como um todo, então essa troca é fantástica dentro desse grupo, e aí de alguma forma a gente tá aqui dentro dum processo de formação docente, vamos pensar assim, auxiliando os demais colegas da instituição com essas práticas que a gente tem pensado, então é realmente um espaço de muitas trocas.”*

09/12/2020

Patrícia: *“Sou mais uma apaixonada aqui com os nossos projetos construídos ao longo da nossa, da nossa especialização. Esse grupo da especialização é fantástico e mostra claramente o quanto a gente tem conseguido desenvolver as nossas atividades de uma forma muito mais leve ao longo desse ano, com todo esse processo de interação que a gente tem nessa especialização.”*

09/12/2020

Ana: *“Eu gostaria muito de agradecer pela oportunidade de estar participando né, do curso em Educação OnLIFE, desse grupo que tanto me instiga e me inspira a ser uma professora melhor também.”*

09/12/2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), as propostas formativas da atualidade devem pensar em processos voltados à perspectiva do coengendramento, ou seja, que não se inclinam apenas em formar o professor “de maneira fragmentada,

isolada”, mas sim, passem a enxergá-lo “junto com tudo que faz, situado dentro de um ecossistema” (SCHLEMMER, KERSCH e OLIVEIRA, 2020, p. 14). A proposta formativa que norteia a nossa pesquisa, o curso de Especialização em Educação OnLIFE, foi pensada e articulada a partir dessa concepção e, nos excertos acima, através das vozes de Ana e Patrícia, podemos encontrar indícios que validam essa perspectiva como uma objeção para se (re)pensar nos processos educativos da atualidade.

Em sua apresentação, Ana menciona que um dos maiores aprendizados que vem tendo, junto de seus colegas, é a possibilidade da realização de trabalho conjunto com professores de sua área e também de outras áreas do conhecimento (“**um dos maiores aprendizados que a gente vem tendo né [...] não só da gente trabalhar em conjunto dentro das nossas próprias áreas [...] como também dentro, em conjunto com os outros diferentes clãs, das diferentes áreas**”) e, além disso, se sente grata por estar presente em um grupo que a instiga e a inspira ser uma professora melhor (“**grupo que tanto me instiga e me inspira a ser uma professora melhor também**”).

Já Patrícia se considera uma apaixonada pelos projetos construídos por todos ao longo da Especialização (“**Sou mais uma apaixonada aqui com os nossos projetos construídos ao longo da nossa, da nossa especialização**”) e discorre que as interações (“**com todo esse processo de interação que a gente tem nessa especialização**”) que se estabelecem nos diferentes espaços habitados pelos participantes fazem com que eles consigam desenvolver as atividades de maneira mais leve.

Além disso, assim como Ana, percebe como um grande potencial o compartilhamento de experiências com os colegas, uma vez que poder acompanhar aquilo que é desenvolvido por outros professores permite com que todos possam conhecer novas propostas pedagógicas que podem vir a ser (re)contextualizadas também a partir de outras áreas de conhecimento. Para Patrícia, as trocas com o grupo são fantásticas (“**essa troca é fantástica dentro desse grupo**”) e permitem, por estarem vinculados a um processo de formação docente, com que também possam auxiliar e estimular outros colegas da instituição a fazer o mesmo (“**auxiliando os demais colegas da instituição com essas práticas que a gente tem pensado**”), ou seja, “**é realmente um espaço de muitas trocas**”.

Tais excertos nos direcionam à compreensão de que os processos formativos que visam à capacitação do professor não podem mais concebê-lo como um ser isolado, único, alheio ao contexto ao qual está inserido, visto que as falas de Ana e Patrícia nos mostram claramente os benefícios de se pensar a partir da perspectiva do coengendramento, do trabalho conjunto e dos espaços de troca como potencializadores do processo formativo do professor que atua em rede, em ato conectivo transorgânico (SCHLEMMER, DI FELICE E SERRA, 2020).

Diante das evidências das participantes na plataforma Teams no decorrer dos dois eventos de COMpartilhAÇÕES de que participaram, aqui por nós representadas através de recortes de excertos que, ao nosso ver, são significativos para pensarmos na formação continuada do professor-pesquisador da pós-graduação, podemos observar professoras que, instigadas por uma proposta inventiva, saíram “da zona de conforto” e se desafiaram a repensar em suas práticas pedagógicas no e para o seu local de trabalho. Entretanto, diferentemente das plataformas anteriormente analisadas, em que foi possível identificar com maior clareza falas que evidenciavam e se relacionavam diretamente às respectivas Dimensões da Formação Docente, nesse espaço interativo a compreensão das Dimensões pode ser vista de maneira mais ampla, coengendrada, no decurso daquilo que explanaram as professoras.

Tanto nas falas de Ana quanto nas de Patrícia observamos professoras que vivenciaram uma experiência formativa e desenvolveram novas competências e habilidades conectadas com as TD (Dimensão do Sujeito de Aprendizagem). Assim, ao desenvolverem novos letramentos e aprendizagens durante o percurso experiencial, sistematizaram esses conhecimentos (Dimensão da Sistematização do Conhecimento) a partir da apropriação de conceitos, teorias e tecnologias digitais que compuseram a invenção de suas práticas pedagógicas (práticas pedagógicas “O Direito te desafia”, “Super Guedes”) que puderam ser vivenciadas por seus alunos (Dimensão da Prática Pedagógica), estabelecendo conexões (atos conectivos) de novas vivências e experiências pedagógicas.

Além disso, a Dimensão da Socialização do Conhecimento pode ser reconhecida através do próprio caráter de apropriação da plataforma (eventos para compartilhar experiências), uma vez que as professoras socializaram/compartilharam a nível coletivo com seus pares, da Especialização e de fora dela, sobre os seus próprios percursos experienciais (Dimensão do Sujeito de Aprendizagem) e sobre aquilo que realizaram com os seus alunos (Dimensão da Prática Pedagógica), o que

também evidencia indícios de articulação de uma Dimensão Ecológica a partir de diferentes conexões estabelecidas em rede: com/entre pares que desenvolvem práticas pedagógicas, com/entre pares que socializam práticas pedagógicas, com/entre alunos que vivenciam as experiências inventivas, seja elaborando cartas ou montando grupos de assessorias, com/entre parceiros que contribuem para o desenvolvimento do processo (setores da universidade – TI), com/entre formadores que desenvolveram o curso, as práticas e demais eventos formativos, tal qual esses dois eventos aqui apresentados.

Para Schlemmer e Moreira (2022a), os processos de digitalidade em que todos estamos inseridos na atualidade implicam uma “nova forma de operar que emerge de um pensar digital, em rede, portanto, de outra natureza, conectiva e reticular, o que instiga a invenção” (SCHLEMMER E MOREIRA, 2022a, p. 153). Além disso, segundo os autores, tais processos não requerem modelos a serem seguidos, mas sim, devem buscar instigar ao pensamento, a invenção e a criação de “desenhos distintos, a partir da natureza específica que é transorgânica e, portanto, possibilita a transubstanciação (SCHLEMMER e MOREIRA, 2022a, p. 153).

O professor, assim, diante desse contexto apontado pelos pesquisadores, tem papel fundamental para elaborar e construir as diferentes conexões que sustentam essas redes. Entretanto, isso só é possível a partir de uma mudança em suas identidades, em suas identificações e em seu *ethos*. Logo, somente depois dessas mudanças e de uma nova reconfiguração do papel social e institucional dos professores é que será possível concebê-los como “articuladores de novos ecossistemas educacionais e redes de espaço de aprendizagem”, tal qual propõe o Relatório Global da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação, e firmá-los como “agentes importantes na formação dos futuros da educação” (UNESCO, 2022, p. 80).

Dadas as reflexões acerca dos rastros evidenciados na plataforma Microsoft Teams, passamos à última seção de nossa presente pesquisa, em que discorreremos algumas considerações acerca de todo percurso investigativo por nós aqui apresentado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.”
(ANDRADE, 1928)*

Para dar início a essa última seção que delimita o “fim” de um percurso investigativo, retorno ao poema “No meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (1928), que deu início ao percurso de escrita dessa tecitura e, à sua continuidade, me tomo novamente de suas reflexões:

***“nunca me esquecerei desse acontecimento”,
“nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” ...***

Nunca me esquecerei, também, que no meio do caminho havia um eu-professor-pesquisador em formação, que no meio do caminho emergiram práticas pedagógicas inventivas, que no meio do caminho surgiu Dom Quixote, que no meio do caminho nos deparamos com uma pandemia, que no meio do caminho haviam professores-pesquisadores do stricto sensu reflexivos, que no meio do caminho houve a necessidade de (re)pensar nas práticas pedagógicas do Ensino Superior, que no meio do caminho emergiu um curso de Especialização e que no meio do caminho vivemos experiências que nos possibilitam (re)pensar em um novo paradigma de ensino, o Paradigma da Educação OnLIFE.

Na seção introdutória desse trabalho, expus a releitura do meu mundo, desde o percurso inicial de minha formação docente até o ingresso no curso de doutorado, salientando as arqueologias da minha identidade docente que foram se constituindo e se modificando ao longo das minhas experiências enquanto professor e como pesquisador. Assim, através de justificativas e motivações, descrevi alguns desenhos que foram se constituindo em minha caminhada acadêmico-profissional e que provocaram o meu interesse em realizar pesquisas na área da formação de professores, em especial, a maneira como adentrei ao espaço da formação de

professores do stricto sensu. Além disso, como bolsista PROSUC/CAPES/AIU, situo a pesquisa como parte integrante do Projeto intitulado O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal, financiado pelo Edital FAPERGS/CAPES 06/2018, e, a partir de agora, também como produção científica resultante de suas articulações.

Após a parte introdutória, delimitados os critérios pré-estabelecidos, realizamos uma varredura nos repositórios digitais dos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada, tanto no Brasil quanto em Portugal, a fim de identificarmos a produção científica de teses que pudessem estar articuladas aos nossos temas de interesse investigativo e, assim, validarmos um espaço que comprovasse o ineditismo científico de nossa pesquisa. No levantamento realizado, verificamos uma carência de estudos na área da LA que, pelo viés da linguagem, se apropriem do método cartográfico de pesquisa-intervenção para analisar a formação continuada de professores-pesquisadores do stricto sensu e o desenvolvimento de letramentos que levem em consideração a vivência de práticas pedagógicas inventivas e a apropriação das tecnologias digitais no e para o seu local de trabalho, possibilitando-nos, assim, justificar a centralidade, a contribuição e a relevância de nosso estudo para a respectiva área do conhecimento tanto no Brasil quanto em Portugal. Essa constatação, ainda, motivou-nos a dar continuidade ao percurso investigativo, posto a importância de seu tema para a formação de professores que atuam na educação superior em ambos os países.

Situados política e cientificamente no campo da Linguística Aplicada, no capítulo seguinte utilizamo-nos do embasamento teórico acerca da Formação de Professores do Ensino Superior / Pós-Graduação Stricto Sensu as premissas de Nóvoa (1992), Cunha (2004), Koehler e Mishra (2008), Tardif (2014), Oliveira (2017), Silva Júnior (2017), Andrade, Morosini e Lopes (2019), Cunha e Alves (2019), Lima e Leite (2019), Santos (2019), Wagner e Cunha (2019, 2022), Moreira e Schlemmer (2020), Trindade, Moreira e Ferreira (2020) e Schlemmer e Kersch (2023), Schlemmer (2020, 2021), Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), no que concerne ao capítulo acerca do Paradigma da Educação OnLIFE nos apropriamos das proposições conceituais de Kastrup (1999, 2007, 2015), Di Felice (2009, 2012, 2017, 2020, 2021), Floridi (2015), Haraway (2015, 2016), Schlemmer (2014, 2015, 2016, 2018, 2020 e 2021), Figueiredo (2019), Bersch e Schlemmer (2019), Moreira e Schlemmer (2020), Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b), Schlemmer, Di Felice e Serra (2020),

Schlemmer, Oliveira e Menezes (2020), Schlemmer, Menezes e Widner (2020), Schlemmer, Backes e Palagi (2021) e Unesco (2022) e, por fim, na seção que diz respeito aos estudos de letramento, letramento do professor e o letramento do professor no local de trabalho diante de uma perspectiva pós-humana e decolonial nos valem das asserções de Freire (1987), Lankshear e Knobel (1998), Kleiman (2001, 2005, 2006 e 2008), Brian Street (2003), Xavier (2011), Ferrando (2013), Tardif (2014), Barton e Lee (2015), Neves (2015), Coscarelli (2017), Buzato (2019), Kawanish e Lourenção (2019), Reis (2019), Ribas (2019), Sousa e Pessoa (2019), Takaki (2019), Zamora (2019), Cadilhe e Leroy (2020) e Andreotti, Silva e Jordão (2021).

Diante dos pressupostos teóricos expostos, nossa investigação foi desenvolvida a partir do método cartográfico de pesquisa-intervenção sustentado na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2010, 2011, 2014) e que, para além do humano (humanismo), também passa a considerar a relação com entidades não humanas, em ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2009, 2012, 2017, 2020, 2021), em rede, diante de movimentos ecológico-conectivos (Schlemmer, 2023).

Foi a partir dessa perspectiva pós-humana de ampliação de uma configuração do social que se desconecta de binarismos e dualidades que buscamos responder a pergunta que emergiu como problematização para essa investigação: como uma prática pedagógica Simpoiética, Inventiva, Gamificada e ONline/OnLIFE, pode contribuir para o desenvolvimento dos letramentos do professor do *Stricto Sensu* no e para o local de trabalho?

Para dar conta de responder a respectiva pergunta-problema, exploramos o território do curso de Especialização em Educação OnLIFE oferecido por uma universidade comunitária da Região Sul do Brasil aos seus professores de mestrado e doutorado e que também atuam nos cursos de graduação. Dessa forma, intencionamos, como objetivo principal, compreender, através da linguagem, como e que letramentos são desenvolvidos a partir da vivência de uma prática pedagógica SalGOn no contexto de um Curso de Especialização. Para alcançar tais compreensões, nos propomos a identificar quais vozes sociais que permeiam a formação continuada do professor-pesquisador do *stricto sensu* se manifestaram na prática pedagógica desenvolvida pelos professores participantes, a fim de compreender que/quais letramentos emergiram dentro do contexto do processo formativo desenhado por um currículo em rede e que propõe diferentes Dimensões

da Formação Docente (Schlemmer, 2019). A partir disso, nosso intuito visou a refletir que/quais contribuições um curso de formação continuada para professores da pós-graduação pode trazer para propor mudanças de paradigma e de cultura na Educação Superior.

Na intenção de realizar a análise dos dados produzidos no decurso da proposta formativa desenvolvida, elegemos como *corpus* analítico falas que emergiram em atos conectivos transorgânicos durante o habitar atópico dos participantes em diferentes plataformas: a plataforma Facebook (apropriada para a experiência da prática pedagógica inventiva), a plataforma WhatsApp (espaço de socialização entre/com pares, formadores e demais pesquisadores) e a Plataforma Microsoft Teams (a partir da análise de duas sessões do evento COMpartilhAÇÕES).

Diante dos rastros encontrados e do devido reconhecimento atento aos dados produzidos, que por nós foram apresentados no decorrer das seções analíticas, identificamos quais foram as vozes sociais do professor-pesquisador do stricto sensu que mais se manifestaram diante de seu processo de vivência, experiência e apropriação de práticas pedagógicas inventivas, sendo elas:

- A voz do professor-pesquisador que evidencia encontrar dificuldades relacionadas para além do conteúdo específico de sua área do conhecimento, condicionadas à complexidade de gerir e experienciar novos letramentos, entre eles o digital, ao participar de uma experiência inventiva;
- A voz do professor-pesquisador que explora, experiencia e se apropria de novas e diferentes tecnologias digitais para o seu fazer pedagógico;
- A voz do professor-pesquisador que, imerso a uma comunidade formativa, tem ciência de que está experienciando novas práticas que potencializam seus aprendizados (letramentos);
- A voz do professor-pesquisador que se demonstra engajado em seu percurso formativo-conectivo-inventivo;
- A voz do professor-pesquisador que explora, vivencia e desenvolve, a partir de suas experiências e letramentos, Práticas Pedagógicas Simpoiéticas, Inventivas, Gamificadas, online/OnLIFE (SaIGOn);

- A voz do professor-pesquisador que, imerso a diferentes condições habitativas, socializa com/entre pares suas experiências pedagógicas e metodológicas;
- A voz do professor-pesquisador que aprende a viver em rede e a se produzir em ato conectivo transorgânico;
- A voz do professor-pesquisador que, além de transformar sua prática em/para sala de aula, também sistematiza e socializa suas experiências em diferentes espaços acadêmicos a partir de eventos, publicações científicas, elaboração de propostas formativas, entre outros;
- A voz do professor-pesquisador que se sente desafiado e busca capacitação referente às mudanças do tempo presente, oriundas da digitalidade e conectividade, no e para o seu local de trabalho;
- A voz do professor-pesquisador que representa a diversidade cultural, a multiplicidade semiótica e as distintas formas de produzir atos conectivos e informação;
- A voz do professor-pesquisador em processo disruptivo de suas concepções e que percebe a importância de se (re)pensar na necessidade e na emergência de novos olhares e direcionamentos para com as situações de ensino e aprendizagem contemporâneas;
- A voz do professor-pesquisador que sistematiza novos conhecimentos a partir de proposições teóricas apropriadas no decurso de seu processo formativo;
- A voz do professor-pesquisador que reconhece e valoriza o seu local de trabalho por ele promover um espaço de formação continuada que visa a pensar nos novos paradigmas educacionais;
- A voz do professor-pesquisador que percebe a instituição em que atua como um potente espaço ecológico-conectivo e formativo para os professores, o que faz com que se sintam pertencentes a ele;

- A voz do professor-pesquisador que se sente grato por participar de um curso de Especialização e poder viver e experienciar práticas pedagógicas inventivas e, portanto, inovadoras no seu local de trabalho e para o seu local de trabalho;
- A voz do professor-pesquisador que, desafiado a (re)pensar em suas práticas e metodologias no e para o seu local de trabalho, conecta diferentes habilidades, competências e letramentos para dar conta de suas novas experiências pedagógicas;
- A voz do professor-pesquisador que, após a oportunidade de uma primeira experiência inventiva, passa a estabelecer conexões e a pensar em práticas futuras a serem desenvolvidas em novos contextos e;
- A voz do professor-pesquisador que, imerso à experiência formativa, realiza conexões com seus pares, alunos, formadores e demais sujeitos/setores que constituem a comunidade acadêmica, e passam a compreender essas relações como coegendradas, pertencentes a um grande ecossistema conectivo.

Diante do currículo diferenciado do curso de Especialização em Educação OnLIFE, o qual se constitui Reticular e Conectivo, que instiga um habitar Atópico, e visa o desenvolvimento de Ecossistemas de Inovação na Educação, cujo desenho e organização se dá a partir da hibridização de Cinco Dimensões que caracterizam a Formação Docente, bem como a rede de competências para a docência OnLIFE (Schlemmer, 2020; Schlemmer e Kersch, 2023), foi possível compreendermos o desenvolvimento de alguns letramentos dos participantes da pesquisa que ficaram mais evidentes em suas falas diante do processo de vivência e experiência inventiva/formativa pelo qual passaram. Nesse contexto, despertou a nossa atenção o fato de que foi intuitivamente positiva a escolha de explorarmos três diferentes territórios digitais habitados pelos participantes, uma vez que, ao longo da análise realizada, por vezes, uma Dimensão se evidenciou mais relacionada a um dos espaços do que de outro devido ao próprio caráter dado à plataforma frente ao percurso formativo. Dessa forma, cartografar diferentes territórios contribuiu para que pudéssemos ter uma visão mais ampla sobre as aprendizagens e os letramentos que emergiram no decorrer da formação.

Ao compreendermos que as Dimensões da Formação Docente não aparecem isoladas, fragmentadas uma das outras, e sim, coegendradas, conectadas, hibridizadas, entendemos que os letramentos que emergiram diante do percurso formativo dos professores também se articulam dessa mesma forma, não sendo possível, assim, categorizá-los diante de cada uma das Dimensões. Entretanto, frente aos rastros explorados, identificamos indícios da presença do desenvolvimento de determinados letramentos mais relacionados a um Dimensão do que de outra, tal qual apontamos a seguir:

Diante da Dimensão do Sujeito de Aprendizagem, em que o sujeito vivencia e experiencia a apropriação de diferentes tecnologias em seu próprio percurso experiencial, foi possível identificarmos o desenvolvimento de letramentos mais direcionados ao **letramento digital** e aos **multiletramentos**, visto a diversidade encontrada diante das práticas pedagógicas inventivas, a apropriação de novas tecnologias digitais por parte dos professores e as diferentes formas de produzir textos e a multiplicidade semiótica presente em todos os territórios explorados. Além disso, diante das experiências que acompanhamos no contexto dessa Dimensão, também podemos observar a potencialização do **letramento linguístico**, uma vez que os professores tiveram de dominar a linguagem em diferentes âmbitos.

Com relação à Dimensão da Prática Pedagógica, em que o professor articula como docente aquilo que vivencia enquanto sujeito de aprendizagem, podemos observar a presença do desenvolvimento de letramentos mais relacionados ao próprio **letramento do professor** e ao **letramento do professor no e para o local de trabalho**, posto que durante sua experiência articula diferentes habilidades e competências inerentes à sua prática dentro da instituição de ensino e promove práticas pedagógicas/sociais que visam a melhorar as práticas e as metodologias dos espaços formativos que concernem ao contexto da Educação Superior ao qual está inserido.

No que diz respeito à Dimensão da Sistematização do Conhecimento e à Socialização do Conhecimento Construído, podemos compreender, através das vozes dos professores-pesquisadores em formação continuada, que são evidenciados letramentos que potencializam o seu **letramento acadêmico**, que envolvem todos os conhecimentos adquiridos no seu processo de ensino e aprendizagem e a produção e sistematização deles por meio da educação formal que acontece na universidade, e o seu **letramento científico**, observado a partir da

compreensão e apropriação de conceitos científicos por parte dos professores, refletidos durante o seu percurso formativo, possibilitando-os identificar e interpretar novas práticas científicas e relacioná-las as suas pesquisas e suas áreas de conhecimento.

A partir da Dimensão Ecológica, claramente alcançada pela participante Patrícia, podemos sistematizar e contemplar o desenvolvimento conjunto de todos os letramentos mais evidenciados através das Dimensões anteriores, visto que diante de um processo amplo e complexo, os participantes puderam se desenvolver pessoalmente, profissionalmente, socialmente, culturalmente, tecnologicamente, academicamente, linguisticamente e cientificamente, em rede conectiva.

Ao identificarmos as vozes sociais dos professores-pesquisadores que permeiam a formação continuada e compreendermos sobre os letramentos que se evidenciaram diante da proposta formativa desenhada pelo curso de Especialização em Educação OnLIFE, é possível estabelecermos reflexões sobre as contribuições que o curso de formação continuada trouxe para os professores-pesquisadores do stricto sensu, e também evidenciarmos indícios que contribuem para reflexões acerca da mudança de paradigma e de cultura na Educação Superior.

Na presença das vozes dos professores em formação continuada e nos letramentos que foram desenvolvidos ou potencializados/ressignificados ao longo do percurso formativo, percebemos que os distintos espaços que se estabeleceram entre professores, formadores e diferentes plataformas digitais contribuíram para instigar as diferentes trocas de informações e compartilhamento de experiências e aprendizagens, provocando-os a explorar e se apropriar de novas TD em seu ambiente de trabalho.

Os territórios de socialização a eles possibilitados em diferentes plataformas também apontaram indícios de que espaços como esse, em que podem socializar com/entre pares suas práticas, conhecer as práticas dos colegas e refletir conjuntamente sobre questões que caracterizam a docência da atualidade, contribuem para a concepção de um coletivo docente e potencializa a constituição de uma comunidade de aprendizagem e de prática cocriada, inventiva e conectiva.

Diante do engajamento dos sujeitos no percurso de vivência e experiência da prática pedagógica, tanto do professor enquanto sujeito de aprendizagem, quanto dos alunos que vivenciaram as novas propostas pedagógicas dos professores, identificamos a configuração de novos cenários educativos que visam a contribuir para

a reconfiguração dos processos educacionais diante dos novos paradigmas que levam em consideração a Educação Digital.

Ao acompanhar o percurso dos participantes e os momentos de COMpartilhAÇÕES realizados e que tomam um alcance mais amplo de socialização que vai para além dos sujeitos do curso e se estendem a toda instituição de ensino (e para fora dela), observamos a contribuição para a ampliação de redes conectivas e, assim, a promoção de reflexões disruptivas também por outros sujeitos que buscam (ou precisam, ou são estimulados) por mudanças pedagógicas e metodológicas.

Os rastros evidenciados nos levam à compreensão de que os processos de formação docente não podem mais idealizar o professor como um ser alheio ao contexto do qual está inserido, mas sim, devem conceber a figura do professor como uma parte integrante do sistema conectada às demais. Dessa forma, a proposta formativa também colabora para que seja potencializada e evidenciada a perspectiva do coengendramento, do trabalho colaborativo e dos espaços coletivos e conectivos de aprendizagem, direcionados para fomentar o habitar do aprender e do ensinar em tempos de novas concepções paradigmáticas.

Quanto às contribuições dessa pesquisa para o campo da Linguística Aplicada, consideramos que levar em conta as vozes dos professores do stricto sensu em formação continuada, que se (re)constituem e se (trans)formam como sujeitos diante de uma experiência inventiva e (re)constroem letramentos sobre a sua própria identidade profissional, é adotar uma postura ética, engajada e crítica frente aos estudos de letramento relacionados ao letramento do professor e ao letramento do professor no e para o local de trabalho diante de uma perspectiva pós-humana e decolonial.

Todas essas proposições acerca das vozes dos professores, da compreensão sobre os letramentos e as contribuições que o curso possibilita para repensarmos em novos paradigmas e contextos de ensino e de aprendizagem nos ajudam a responder a pergunta que norteou o nosso percurso investigativo.

Além disso, ao ingressar como doutorando no contexto da proposta formativa do Curso de Extensão intitulado de “Concepção e Desenho de Cursos na Cultura Híbrida e Multimodal”, que posteriormente veio a se articular na proposta formativa do Curso de Especialização por nós aqui investigado, não imaginei o quanto eu mesmo iria aprender e ressignificar minhas crenças, meus letramentos e minhas próprias práticas enquanto professor-pesquisador. Poder acompanhar o grupo de

Especialização desde o seu início e ser um dos mentores da prática pedagógica SalGOn Novas Aventuras de Dom Quixote, que provocou a emergência de tantas outras práticas potentes e significativas, me faz olhar para todas as pedras encontradas no meu próprio caminho pessoal e formativo e compreender que tudo aconteceu para que eu pudesse, hoje, contribuir acadêmica e cientificamente com uma proposta investigativa tão rica e significativa.

É por isso que, diante de todo o percurso por nós aqui exposto, defendemos que sejam desenvolvidas e oportunizadas práticas de letramento no e para o local de trabalho do professor-pesquisador do *stricto sensu* que vive diante de uma realidade cada vez mais hiperconectada, que resulta da hibridização do mundo biológico, do mundo físico e do mundo digital, provocada pela conectividade e digitalização crescente.

Nesse contexto, nos valemos de Schlemmer (2021) para concebermos o conceito de educação a qual acreditamos:

Acreditamos em uma educação que problematiza o mundo atual, a sociedade, uma educação conectada na vida e que por atos conectivos transorgânico entre entidades humanas e não humanas, mobiliza ecologias inteligentes diversas, hibridizando espaços, tempos, tecnologias, linguagens, presenças, culturas, áreas do conhecimento, modalidades, instigando a inventividade. Uma educação transsubstanciada e cibricidadã que possa formar pessoas capazes de operar transformações sociais, na busca de um desenvolvimento sustentável para o planeta, ou seja, uma Educação OnLIFE. (SCHLEMMER, 2021, p. 25)

Dadas as reflexões apresentadas, seguimos em busca de novos rastros que nos ajudem a continuar evidenciando as contribuições que o Paradigma da Educação OnLIFE pode trazer diante das novas reconfigurações educativas.

Seguimos conectados na vida! Seguimos OnLIFE!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rubya Maria Munhóz.; MOROSINI, Maria Costa; LOPES, Daniela Oliveira. A extensão universitária na perspectiva da universidade do encontro. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, 2019, p. 177-131. Disponível em <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/19838>. Acesso em 20 jul. 2022.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; SILVA, Jhuliane Evelyn da; JORDÃO, Clarissa Menezes. Nossa casa está caindo... E agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 2021, p. 595-607. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/ZSmbvdZfLbCfdbHMWfdqwTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 set. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/318828239_BAKHTIN_Mikhail_Os_generos_do_discurso_Paulo_Bezerra_Organizacao_Traducao_Posfacio_e_Notas_Notas_da_edicao_russa_Seguei_Botcharov_Sao_Paulo_Editora_34_2016_164p. Acesso em 20 jul. 2022.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo. Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920].

BARTON, D; LEE, Carmem. Linguagem online: textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.

BERSCH, Maria Elisabete; SCHLEMMER, Eliane. Formação Docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, p. 127-150, 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O pós-humano é agora: uma apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 58, n. 2, 2019, p. 478-495. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/kwmZpNY4WPfqYvbYrKMhPyJ/?lang=pt#>. Acesso em 07 set. 2022.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados/MS, v. 14, n. 36, 2020,

p. 56 - 79. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943/6733>. Acesso em 07 set. 2022.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, 2020, p. 250-270. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01/60747870>. Acesso em 7 set. 2022.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre – Linguagem e tecnologia** – Periódico de Letras da UFMG, v. 5, n. 2, 2012, p. 88-95. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16621/13381>. Acesso em 06 mai. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas / Carla Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (organizadoras). – 3. Ed.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. 248p. – (Coleção Linguagem e Educação)

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3, 2004, p. 525-536. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>. Acesso em 07 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no ensino superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, 2019, p. 10-20. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019010>. Acesso em 20 jul. 2022.

DE GRANDE, P. B., & KLEIMAN, A. (2015). Agência social do professor: modos de interação e suas implicações nos processos de autoformação no local de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.19, n.36, p. 29-56.

DI FELICE, Massimo. Paisagens Pós- Urbanas. O fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. Annablume, São Paulo (2009).

DI FELICE, Massimo. As redes digitais vistas a partir de uma perspectiva reticular. 2011. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>>.

DI FELICE, Massimo. Redes Sociais Digitais, Epistemologias Reticulares e a Crise do Antropomorfismo Social. **Revista USP**, (92), 6-19 (2012).

DI FELICE, Massimo.; SCHNEIDER, M. Redes digitais e significados da crise do Ocidente: Entrevista com Prof. Dr. Massimo di Felice – ECA/USP*. Paulus, Revista de Comunicação da FAPCOM, 2017.

DI FELICE, Massimo. (2017). Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo. São Paulo, SP: Paulus.

DI FELICE, Massimo. A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação das redes digitais. São Paulo: Paulus, 2020. Coleção Cidadania Digital.

DI FELICE, Massimo. A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2021.

FERRANDO, Francesca. Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations. **Existenz - International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts**, 2013, p. 26-32. Disponível em <https://existenz.us/volumes/Vol.8-2Ferrando.pdf>. Acesso em 07 set. 2022.

FIGUEIREDO, A. D. Compreender e desenvolver as competências digitais. 2019. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8108/1/p.1-8.pdf>>.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Editora Contexto, 2016, 2ª Ed.

FLORIDI, Luciano. (2019). A era do Onlife, onde real e virtual se (com)fundem". Entrevista com Luciano Floridi. REVISTA IHU ON-LINE. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/593095-luciano-floridi-vou-explicar-a-era-do-onlife-onde-real-e-virtual-se-com-fundem>. Acesso em 25 jul. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KASTRUP, Virgínia. (1999). A invenção de si e do mundo - Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, São Paulo: Papyrus.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V. TEDESCO, S. PASSOS, E. Políticas da Cognição: Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 154-173.

KASTRUP, Virgínia. Políticas da Cognição / Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco e Eduardo Passos. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295p.

KAWANISHI, Paulo Noboru de Paula; LOURENÇÃO, Gil Vicente Nagai. Humanos que queremos ser. Humanismo, ciborguismo e pós-humanismo como tecnologias de si. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 2019, p. 658-678. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/fzkbckZ8nZzfzqfJFkDCBhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 set. 2022.

KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: _____. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15- 59.

KLEIMAN, A. B. A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. 344p.

KLEIMAN, A. B. Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia E Linguística Portuguesa*, (ago. 2006), p. 409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, 1-29. New York: Routledge, 2008a.

LANKSHEAR, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (1998). *Critical Literacy and New Technologies*. Symposium paper, American Educational Research Association Annual Conference. San Diego, pp. 13-17. Disponível em: <http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2008). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing.

LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos* / [Organizado por] Pedro J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; LEITE, Denise Belarine Cavalheiro. Inovação nas práticas da educação superior: as vozes de docentes-pesquisadores. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n.106, 2019, p. 59-78. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/338248818_Inovacao_nas_praticas_da_educacao_superior_as_vozes_de_docentes-pesquisadores. Acesso em 20 jul. 2022.

MOREIRA, J. A., & SCHLEMMER, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

NEVES, Cecília de Sousa. A questão do humano: entre o humanismo e o pós-humanismo. **Griot - Revista de Filosofia**, v.12, n.2, 2015, p. 254-269. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630171>. Acesso em 07 set. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. C.; ANDRADE, F. D.; SCHLEMMER, ELIANE. Educação Onlife e Transformação Digital: a prática pedagógica inventiva Novas Aventuras de DomQuixote. Video Journal of Social and Human Research, v. 1, p. 37-56, 2022.

OLIVEIRA, Lisiane César de. Territórios do inventar – o corpo em rede e a Educação OnLIFE em tempos de wearable. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de pós-Graduação em Educação, 2021. 260p.

OLIVEIRA, Werley Carlos de. Entrevista com Edméa Oliveira dos Santos. **Teccogs - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD, PUC-SP, São Paulo, n. 16, 2017, p.10-28. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/49106/32160>. Acesso em 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. **Por uma Linguística Aplicada mais inclusiva**. Revista Calidoscópico, mai/ago, vol. 7, n.2. São Leopoldo, 2009, p. 93-96.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2009. 310p. (v.2)

PASSOS, Eduardo.; BARROS, R. B. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: Eduardo Passos, Virginia Kastrup, L. d. E. (Ed.). Pistas do Método da Cartografia - Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA MODALIDADE A DISTÂNCIA - Relatório produzido sob a coordenação da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) Diretoria de Avaliação (DAV/CAPES).

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015, p. 735-760. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/J9Dx6TbH3NSBY5tzCvCbRNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 mai. 2022.

REIS, Magno Júnior Guedes dos Santos. Letramento crítico na perspectiva da decolonialidade. In SANTOS, Jeane de cássia nascimento; CARVALHO, José Ricardo de; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira (Orgs). **Propostas metodológicas de ensino de leitura**. Aracaju: Criação Editora, 2019, p. 178-188. Disponível em <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/08/ebookPROPOSTASETODOL%C3%93GICA.pdf#page=178>. Acesso em 07 set. 2022.

REZENDE, Tânia Ferreira et al. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. Gláuks - Revista de Letras e Artes, vol. 20, nº 1, 2020, p.15-27. Disponível em <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161/106>. Acesso em 07 set. 2022.

RIBAS, Mario Marcio Godoy. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], Campinas, 2019, p. 612-636. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/tyQZD8Ls56Rq9qLcd3fLvtr/?lang=pt>. Acesso em 07 set. 2022.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina/PI: Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2019. Disponível em http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em 20 jul. 2022

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, 2014, p.245-265. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 mai. 2022.

SCHLEMMER, E. O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. In: Cosimo Accoto; Massimo Di Felice; Eliane Schlemmer (Org.). Depois da Inteligência Artificial. Cadernos IHU ideias ISSN 1679-0316 (impresso) | ISSN 2448-0304 (on-line) Ano 21 | nº 348 | vol. 21 | 2023.

SCHLEMMER, E; KERSCH, D.F. **Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência onlife**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 18, n. 48, p.10-35 jan./abr. 2023. Disponível em <https://revistas.utp.br/index.php/a>.

SCHLEMMER, ELIANE; PALADINI, J. V.; MARQUES, R. G.; MENEZES, J.; LEHNEMANN, Rodrigo de Medeiros; SCHUSTER, B. E.; SILVEIRA, C. S.; OLIVEIRA, L. C.; PALAGI, A.M.M. A CIDADE/CIBRICIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável. 2022. (Relatório de pesquisa).

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 138-155, 15 fev. 2022a.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA E EDUCAÇÃO ONLIFE: PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA E GAMIFICADA. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-20, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13390.

SCHLEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou vários aprendizados. *Revista TICs & EaD em Foco*, v. 7, p. 5-25, 2021. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/537/367/1158>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHLEMMER, E. BACKES, L, PALAGI, A.M.M. O habitar do ensinar e do aprender OnLIFE: vivências na educação contemporânea. In: O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER OnLIFE: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. Casa Leiria. São Leopoldo. p. 15-34, 2021.

SCHLEMMER, Eliane. JOGOS E GAMIFICAÇÃO: INVENTIVIDADE E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO? In: Cleverson V. Andreoli; Patrícia Lupion Torres. (Org.). *Ciência, inovação e ética: tecendo redes e conexões para a sustentabilidade*. 1ed. Curitiba: SENAR AR-PR, 2021, v. 1, p. 241-267.

SCHLEMMER, ELIANE. *Ecossistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal*. 2020. (Relatório de pesquisa).

SCHLEMMER, ELIANE. *A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania*. 2020. (Relatório de pesquisa).

SCHLEMMER, ELIANE. *A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: Educação para a cidadania em contextos híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos*. 2020. (Relatório de pesquisa).

SCHLEMMER, E; KERSCH, D; OLIVEIRA, L. (2020). Formação de professores-pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: Desafios da docência no stricto sensu. *Revista Tecnologias na Educação -Ano 21-número/vol. 33 - Dezembro - 2020 - Edição Temática XIV – - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br*

SCHLEMMER, Eliane. The pandemic has provided several learning opportunities. *Revista PoloUm*, São Luís, ano VIII, n. 14, p. 5-11, dez. 2020.

SCHLEMMER, E. MOREIRA, J. A. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. *Interacções*, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020.

SCHLEMMER, E. FELICE, M. SERRA, I. M. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Badajoz, v. 19, n. 2, p. 207-222, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.2.207> > DOI: 10.17398/1695-288X.19.2.207.

SCHLEMMER, E. Jogos e gamificação: Inventividade e Inovação na Educação? Agrinho, Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352826298>. Acesso em: 01 mai 2022.

SCHLEMMER, E. Ecosistema de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal. Relatório de Pesquisa. Porto, 2020b.

SCHLEMMER, E. MOREIRA, J. A. Modalidade da Pós-Graduação strictu sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. *Educação Unisinos (Online)*, 2019.

SCHLEMMER, Eliane. Dossiê: Educação em contextos híbridos e multimodais. *Educação Unisinos* – v.23, n. 4, out-dez 2019a.

SCHLEMMER, E. Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: percurso da formação docente em tempos de humanidades digitais. In: S. Dias-Trindade & D. Mill (Orgs.). *Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura* (pp 125-158). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019b.

SCHLEMMER, E. PROJETOS DE APRENDIZAGEM GAMIFICADOS: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. *MOMENTO - Diálogos em Educação*, v. 27, p. 41-69, 2018.

SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EAD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 1-12, 2016a.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**, v.5, p. 26-49, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014.

SCHLEMMER, Eliane et al. Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Linguística aplicada e formação de professores de línguas: conceitos e tramitações. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**. v. 15, 2017. p. 31-46. Disponível em <http://www.entremeios.inf.br/published/450.pdf>. Acesso em 20 jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Linguística Aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. **Caletrosκόpio**, v. 7, n. especial 1, 2019, p. 183-195. Disponível em <https://periodicos.ufop.br/caletroscoPIO/article/view/3847/2988>. Acesso em 20 jul. 2022.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. A identidade e a formação do professor de português: questões de linguagem, percepção de ensino e letramento digital. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 11, n.1, 2017, p. 340-356. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5268/3574>. Acesso em 07 set. 2022.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 2019, p. 520-543. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/r5XH5HzRYbpHKrwMn68rXwd/abstract/?lang=en>. Acesso em 12 nov. 2022

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2003.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Thought-provoking 'contamination': applied linguistics, literacies and posthumanism. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2019, p. 579-611. Disponível em https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_22d0a304e09c8c5060f0b070e01c5d30. Acesso em 07 set. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

- TARDIF, M. Questões sobre a docência universitária no Canadá. (Entrevistado por Silvia Maria Nóbrega-Therrien]. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, 2016, p. 133-140. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br>. Acesso em 20 jul. 2022.
- TRINDADE, S. D., MOREIRA, J. A., FERREIRA, A. G. Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. *In*: TRINDADE, Sara Dias-, MOREIRA, J. António, FERREIRA, António Gomes (org). **Repensar a Pedagogia no Ensino Superior**. Coimbra, 2020, p. 9 a 23.
- VIEGAS; P. C.; GOULART, I. V. O estado da arte da produção acadêmica sobre o letramento digital na formação docente. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 125-145, jan./mar. 2020. eISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12217>
- WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Universidade de educação superior em retrospectiva. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, 2022, p. 103-120. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/51119>. Acesso em 20 jul. 2022.
- WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, 2019, p. 27-41. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em 20 jul. 2022
- WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizaje, significado e identidad. Paidós, 2001.
- XAVIER, A. C. (2007). As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. *Revista Hipertextus*. v. 1, pp. 1-9. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigoxavier.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- XAVIER, A. C. (2011). Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Revista Calidoscópico*. vol. 9, n. 1, pp. 3-14.
- ZAMORA, Gregorio Hernández. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, colombia, 2019, p. 1-24. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

APÊNDICE A

Associações internacionais vinculadas à AILA

Alemanha	Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)
Austrália	Associação de Linguística Aplicada da Austrália (ALAA)
Áustria	Verband für angewandte Linguistik (VERBAL)
Bósnia e Herzegovina	A Sociedade para o Avanço da Linguística Aplicada na Bósnia e Herzegovina (SAALinBiH)
Brasil	Associação de Linguística Aplicada do Brasil – Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB)
Canadá	Associação Canadense de Linguística Aplicada (ACLA)
China	Associação de Ensino de Língua Inglesa da China (CELEA)
Estônia	Associação Estoniana de Linguística Aplicada (EAAL)
Finlândia	Associação Finlandesa de Linguística Aplicada (AFinLA)
França	Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA)
Grécia	Associação Grega de Linguística Aplicada (GALA)
Indonésia	Asosiasi Linguistik Terapan Indonesia (ALTI) – Associação Indonésia de Linguística Aplicada (IAAL)
Irlanda	Associação Irlandesa de Linguística Aplicada (IRAAL)
Israel	Associação de Linguística Aplicada de Israel (ILASH)
Itália	Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)
Japão	A Associação Japonesa de Linguística Aplicada na Associação Japonesa de Professores de Inglês Universitário (JAAL em JACET)
Coréia	Associação de Linguística Aplicada da Coreia (ALAK)
Letônia	Associação Letã de Linguística Aplicada (LLVA)
Lituânia	Associação Lituana de Linguística Aplicada (LITAKA)
Malásia	Associação Malaia de Linguística Aplicada (MAAL)
México	Associação Mexicana de Linguística Aplicada (AMLA)
Holanda + Bélgica	Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (Anéla)
Noruega	Association Norvegienne de Linguistique Appliquée (ANLA)
Filipinas	Sociedade Linguística das Filipinas (LSP)
Federação Russa	Associação Nacional de Linguística Aplicada (NAAL)

Singapura	Associação de Linguística Aplicada de Cingapura (SAAL)
Eslovênia	Associação Eslovena de Linguística Aplicada (SALA)
Espanha	Associação Espanhola de Linguística Aplicada (AEsLA)
Suécia	Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA)
Suíça	Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA)
Tailândia	Associação Tailandesa de Linguística Aplicada (TAAL)
Turquia	Associação Turca de Linguística Aplicada (TASAL)
Emirados Árabes Unidos (EAU)	Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (ALLT)
Reino Unido	Associação Britânica de Linguística Aplicada (BAAL)
Estados Unidos	Associação Americana de Linguística Aplicada (AAAL)

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados retirados do site oficial da AILA (<https://aila.info/>).

APÊNDICE B

Relação de universidades portuguesas que possuem programas doutorais
vinculados à área da linguagem

Nome	Natureza/Tipo	Apresenta programa doutoral vinculado à área da linguagem?
Universidade Aberta	Universidade pública não presencial	Sim
Universidade dos Açores	Universidade pública	Não
Universidade do Algarve	Universidade pública	Sim
Universidade de Aveiro	Universidade pública	Sim
Universidade da Beira Interior	Universidade pública	Não
Universidade de Coimbra	Universidade pública	Sim
Universidade de Évora	Universidade pública	Sim
Universidade de Lisboa	Universidade pública	Sim
Universidade da Madeira	Universidade pública	Não
Universidade do Minho	Universidade pública	Sim
Universidade Nova de Lisboa	Universidade pública	Sim
Universidade do Porto	Universidade pública	Sim
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Universidade pública	Sim
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Instituto universitário público	Não
Instituto Superior Miguel Torga	Instituto universitário público	Não
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Universidade privada	Não
Universidade Católica Portuguesa	Universidade privada	Sim
Universidade da Maia	Universidade privada	Não
Universidade Europeia	Universidade privada	Não
Universidade Fernando Pessoa	Universidade privada	Não
Universidade Lusíada	Universidade privada	Não
Universidade Lusíada - Norte	Universidade privada	Não
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Universidade privada	Não
Universidade Lusófona do Porto	Universidade privada	Não
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Universidade privada	Não
Atlântica - Instituto Universitário	Instituto universitário privado	Não
Instituto Universitário de Ciências da Saúde	Instituto universitário privado	Não

Instituto Universitário Egas Moniz	Instituto universitário privado	Não
ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Instituto universitário privado	Não
Escola Superior Artística do Porto	Outras instituições universitárias privadas	Não
Escola Superior Gallaecia	Outras instituições universitárias privadas	Não
Escola Universitária Vasco da Gama	Outras instituições universitárias privadas	Não
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Almada	Outras instituições universitárias privadas	Não
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Viseu	Outras instituições universitárias privadas	Não
Instituto Superior de Gestão	Outras instituições universitárias privadas	Não
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Outras instituições universitárias privadas	Não
Instituto Superior de Serviço Social do Porto	Outras instituições universitárias privadas	Não

Fonte: Elaborado pelo autor. Informações retiradas do site oficial da *Direcção-Geral do Ensino Superior* (DGES), ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal.

APÊNDICE C

Universidades que possuem programas doutorais relacionadas à área da linguagem

Nome	Nome do programa	Breve descrição
Universidade Aberta ¹ Repositório Aberto: Página principal (uab.pt)	Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global	O programa tem por objetivo promover a investigação em didática das línguas e promover a literacia digital e a comunicação, insistindo no diálogo intercultural e nas novas tecnologias.
Universidade do Algarve Ciências da Linguagem Universidade do Algarve (ualg.pt)	Doutoramento em Ciências da Linguagem	O programa doutoral tem como objetivo proporcionar o aprofundamento, a extensão e a aplicação dos conhecimentos teóricos, metodológicos no domínio científico das Ciências da Linguagem e se concentra nos respectivos eixos temáticos: 1) diversidade linguística, terminologia e comunicação de ciência; 2) descrição de estruturas léxico-sintáticas para processamento computacional da língua; 3) representação formal do significado de textos em língua natural numa perspectiva transformacional.
Universidade de Aveiro Doctorate in Language Sciences - Universidade de Aveiro	Doutoramento em Ciências da Linguagem	O programa doutoral em Ciências da linguagem da Universidade de Aveiro oferece formação avançada nas áreas da linguagem, em geral, e das línguas naturais. A formação é oferecida no estudo de línguas contrastivas, na aquisição de línguas, na linguística aplicada

1 No levantamento realizado, embora não esteja dentro do escopo de nosso interesse investigativo e dos critérios por nós pré-estabelecidos, nos chamou a atenção algumas teses relacionadas à temática do Ensino Superior, todas vinculadas ao programa de Doutoramento em Educação a Distância e eLearning oferecido pela UAb, sendo elas: a) INTERAÇÃO EM DIFERENTES CENÁRIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR ONLINE, de Pedro Manuel Barbosa de Almeida Cabral, sob orientação de António Manuel Quintas-Mendes (2016); b) MOBILE LEARNING E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR DE PRÁTICAS LABORATORIAIS, de Renato Abreu, orientado por Teresa Margarida Loureiro Cardoso (2017); c) PRÁTICAS EDUCACIONAIS ABERTAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM PORTUGAL: DA TEORIA À PRÁTICA RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E ACESSO ABERTO, de Paula Alexandra Gomes Aguiar Cardoso, orientada por Lina Morgado e Coorientada por: Prof. Doutor António Moreira Teixeira (2017); d) GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ONLINE, de Cláudia Cristina da Silva Gomes, sob orientação de Alda Pereira e coorientada pela Professora Doutora Ana Nobre (2018). Aqui, embora o contexto investigado também seja em relação às práticas pedagógicas realizadas no Ensino Superior, a área em que essas teses se situam se distanciam da área por nós investigada.

		e na investigação da dimensão cultural das línguas no contexto da comunicação. Das três últimas áreas indicadas, apenas duas estão disponíveis de acordo com o perfil geral dos doutorandos.
<p>Universidade Católica Portuguesa</p> <p>https://ffcs.braga.ucp.pt/pt-pt/doutoramentos/programas/doutoramento-em-linguistica</p>	Doutoramento em Linguística	O programa tem por objetivo principal a realização de trabalhos de investigação de nível avançado em Linguística Geral e Portuguesa, na perspectiva da Linguística Cognitiva e Funcional, e a elaboração de uma tese de doutoramento.
<p>Universidade de Coimbra</p> <p>Doutoramento em Linguística do Português - Faculdade de Letras - Cursos - Universidade de Coimbra (uc.pt)</p> <p>Doutoramento em Línguas Modernas: Culturas, Literaturas, Tradução - Faculdade de Letras - Cursos - Universidade de Coimbra (uc.pt)</p>	<p>Doutoramento em Linguística do Português</p> <p>Doutoramento em Línguas Modernas: Culturas, Literaturas, Tradução</p>	<p>O programa doutoral da Universidade de Coimbra direcionado a Linguística do Português visa proporcionar uma formação aprofundada e especializada sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, sob distintas interfaces teórico-metodológicas de abordagem, tendo em vista a elaboração de projetos de investigação em uma perspectiva sincrónica, diacrónica e/ou de contacto, ou de projetos em Linguística Aplicada ao ensino do Português como língua materna, como língua estrangeira ou como língua segunda.</p> <p>O programa doutoral da Universidade de Coimbra denominado de Línguas Modernas: Culturas, Literaturas, Tradução objetiva realizar investigações avançadas no campo dos estudos da Tradução e Línguas Modernas no ramo de Culturas e Literaturas.</p>
<p>Universidade de Évora</p> <p>Universidade de Évora / Estudar / Cursos / Doutoramentos (uevora.pt)</p>	Doutoramento em Linguística	O programa doutoral da Universidade de Évora tem como objetivo contribuir para a formação avançada de investigadores e para a produção de conhecimento na área da Linguística. As atividades desenvolvidas no âmbito deste doutoramento se enquadram em duas linhas investigativas: a) CEL-UÉ (Língua, da Linguística, da Literatura e da Cultura, em uma perspectiva de construção do Espaço Europeu do Conhecimento) e; b) CIDEHUS-UÉ (História e Ciências Sociais que analisa as mudanças sociais na longa duração, numa perspectiva interdisciplinar e transnacional).
<p>Universidade de Lisboa</p> <p>Linguística ULisboa</p>	Doutoramento em Linguística	O programa de Doutoramento em Linguística da universidade de Lisboa objetiva a investigação linguística sobre o viés da língua portuguesa nas suas variedades dialetais, históricas e nacionais, tomando-a como foco

		único ou através de uma perspectiva teórica, comparativa ou translinguística.
<p>Universidade do Minho</p> <p>Ciências da Linguagem (uminho.pt)</p>	Doutoramento em Ciências da Linguagem	A proposta doutoral da Universidade do Minho possibilita investigações sistemáticas em Ciências da Linguagem, tanto ao nível da Linguística Geral como das Linguísticas específicas das línguas, tais como uma entre várias especialidades, designadamente (por ordem alfabética): Análise do Discurso, Linguística Alemã, Linguística Aplicada , Linguística Chinesa, Linguística Comparada, Linguística Espanhola, Linguística Francesa, Linguística Geral, Linguística Inglesa, Linguística Portuguesa e Sociolinguística.
<p>Universidade Nova de Lisboa</p> <p>https://www.fcsh.unl.pt/faculdade/departamentos/departamento-de-linguistica/</p>	Doutoramento em Linguística	O respectivo programa tem como objetivo realizar pesquisas relacionadas às línguas, literaturas e culturas modernas, estudos portugueses, tradução e ciências da comunicação. Além disso, mantém parceria com outras universidades, como o foco investigativo em Tradução e Terminologia (em parceria com a universidade de Aveiro) e a área da Didática das Línguas – Multilinguismo e educação para a cidadania global, com a Universidade Aberta).
<p>Universidade do Porto</p> <p>https://www.up.pt/portal/pt/estudar/doutoramentos/oferta-formativa/flup/5921/</p>	Doutoramento em Estudos em Ciências da Linguagem	O curso de doutoramento em Estudos em Ciências da Linguagem da Universidade do Porto objetiva a sistematização e elaboração de trabalhos de investigação teórica e aplicada em quatro diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: linguística, tecnologias da linguagem humana, tradução e didática de línguas.
<p>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro</p> <p>Ciências da Linguagem Estudar (utad.pt)</p>	Doutoramento em Ciências da Linguagem	O Curso objetiva o desenvolvimento de competências compatíveis e capacidade de compreensão sistemática no domínio científico das Ciências da Linguagem. As áreas de pesquisa se centram no escopo da Língua e Literatura materna.

Fonte: Elaborado pelo autor. Informações retiradas dos sites das instituições de ensino.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante, você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa e desenvolvimento O URBANO E O PÓS-URBANO COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal, financiado pelo Edital de Internacionalização da FAPERGS, o qual se vincula a um projeto maior “Ecossistemas de Inovação na Educação na cultura híbrida e multimodal”. Ambos estão sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq), coordenado pela professora e pesquisadora Dra. Eliane Schlemmer e vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Os objetivos principais da pesquisa são dois:

- Formar professores e pesquisadores para, a partir de uma epistemologia reticular, conectiva atópica, desenvolver práticas pedagógicas inventivas e agregativas que transcendam o espaço físico das instituições educacionais para espaços urbanos e pós-urbanos, entendidos como espaços de aprendizagem que integram espaços de convivência híbridos e multimodais.
- Construir uma Rede Luso-Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores e Pesquisadores na Cultura Híbrida e Multimodal com o objetivo de ampliar o desenvolvimento de ações colaborativas e cooperativas, na perspectiva da internacionalização e da qualificação dos Programas de Pós Graduação.

Relacionado à pesquisa, está o processo formativo denominado CONCEPÇÃO E DESENHO DE CURSO NA CULTURA HÍBRIDA E MULTIMODAL, também sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Letramentos e Identidades – FORMLI, coordenado pela professora e pesquisadora Dra. Dorotea Frank Kersch e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, ambos da UNISINOS. O objetivo da formação é:

- Conceber e desenhar cursos, a partir de uma epistemologia reticular, conectiva atópica, que contemple metodologias ativas e inventivas e práticas pedagógicas agregativas, que transcendam o espaço físico das instituições educacionais para os polos/ambientes profissionais (conforme previsto na resolução), entendidos como espaços de aprendizagem que integram espaços de convivência híbridos e multimodais.

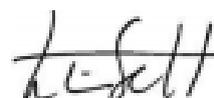
Desse modo, nosso compromisso será:

1. De que, com a assinatura deste termo, você autoriza o uso do seu nome e demais informações, em formato de texto, áudio, foto e vídeo, pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq e pelo FORMLI, para a pesquisa e desenvolvimento do projeto, assim como para publicações vinculadas a ele, abrangendo o uso de imagem em todo o território nacional e no exterior sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos.
2. De que a sua identidade e as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins desse projeto e de pesquisas e trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a realização do projeto, assim como assegurará que todas as informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse de desistir da participação desse projeto, isso poderá ser feito a qualquer momento sem penalização alguma.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail elianes@unisinis.br e ou telefone (51) 3591-1100 Ramal 1126.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Esse Termo será assinado em 2 vias, ficando uma em seu poder e outra com o pesquisador responsável.

São Leopoldo/RS, ___ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante



Eliane Schlemmer
Pesquisadora responsável