

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

LUIZA VITÓRIA DE ABREU SCHELL

**CULTURA DIGITAL, MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**São Leopoldo
2022**

LUIZA VITÓRIA DE ABREU SCHELL

**CULTURA DIGITAL, MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA**

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

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2022

S322c	<p>Schell, Luiza Vitória de Abreu.</p> <p>Cultura digital, multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada / por Luiza Vitória de Abreu Schell. – 2022.</p> <p>175 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.</p> <p>“Orientador: Dr. Anderson Carnin”.</p> <p>1. Multiletramentos. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Formação continuada de professores. 4. Ensino da Língua Portuguesa. 5. Gêneros da cultura digital. I. Título.</p> <p>CDU: 806.90:007</p>
-------	---

LUIZA VITÓRIA DE ABREU SCHELL

**"CULTURA DIGITAL, MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO
CONTINUADA"**

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

APROVADA EM 15 DE MARÇO DE 2022.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. LUZIA BUENO - USF
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADOR

Anderson Carnin

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor incondicional, pelo incentivo aos estudos e pelas palavras de apoio em todos os momentos em que eu precisei. À minha mãe, Iris, por ser minha inspiração como professora e mulher. Ao meu pai, César, por me ensinar a ser forte como ele. Ao meu irmão, Vítor Hugo, por sempre compartilhar os melhores memes (e outros gêneros da cultura digital) comigo.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Anderson Carnin, agradeço a paciência e a atenção que me dedicou em cada conversa, principalmente nos momentos de angústia, inseguranças e incertezas em relação à construção desta pesquisa em tempos de pandemia de Covid-19. Obrigada por me guiar com tanta sabedoria e competência nessa jornada acadêmica de mestrado. Tem o meu respeito e minha admiração hoje e sempre.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, pela oportunidade de reflexão e (trans)formação a mim concedida ao longo destes dois anos de mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa LID, pela acolhida, pelos conhecimentos compartilhados e pela parceria construída.

Às professoras Dra. Eliane Schlemmer, Dra. Luzia Bueno e Dra. Dorotea Frank Kersch, pela gentileza em aceitar nosso convite, por dispensar horas para a leitura atenciosa desta dissertação e pelas contribuições que forneceram a este trabalho.

A todos os autores e pesquisadores citados, por emprestarem suas palavras para que eu pudesse construir reflexões e considerações pertinentes sobre o tema que envolve esta dissertação.

RESUMO

O advento das tecnologias digitais e as modificações por ele deflagradas no modo de viver e ser em sociedade deram origem a uma nova cultura, a cultura digital (LÉVY, 1999). Há, nessa cultura, especialmente em ambientes digitais de interação, novas práticas de linguagem, que originaram novos gêneros de texto carregados de múltiplas semioses que vão além da linguagem verbal. No entanto, parece que esses novos gêneros pouco espaço têm ganhado nas aulas de Língua Portuguesa na escola. Considerando tal cenário, esta pesquisa procura compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes. Para isso, a fundamentação teórica é baseada nos estudos sobre a cultura digital e suas repercussões e impactos no contexto escolar (LÉVY, 1999; LOPES; SCHLEMMER, 2011; SCHLEMMER; DI FELICE, 2020), na perspectiva de multiletramentos no ensino e aprendizagem de língua materna, a partir dos estudos do Grupo de Nova Londres (1996), do que é prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, especialmente, dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006a), que amparam reflexões sobre o trabalho do professor e desenvolvimento profissional docente. Esta pesquisa, de base qualitativa (CRESWELL, 2007), mobiliza, na geração e análise de dados, registros videogravados de interações produzidas durante encontros remotos de formação continuada realizados com professoras de Língua Portuguesa e/ou coordenadoras pedagógicas atuantes em uma rede pública de ensino, durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020. Das interações realizadas nesse contexto, são analisadas as verbalizações de três profissionais, em diferentes momentos da formação, procurando identificar pistas linguístico-discursivas que evidenciem os movimentos de ressignificação da sua prática docente, especialmente no que concerne ao trabalho com gêneros da cultura digital e multiletramentos a partir do trabalho com projetos didáticos de gênero. Para a análise de dados é utilizado o modelo da arquitetura textual de Bronckart (1999), alinhado também aos princípios dos estudos dos campos da cultura digital e dos multiletramentos. Os resultados sugerem que as profissionais, através do desenvolvimento do projeto didático de gênero, apropriaram-se de gênero próprio da cultura digital e das tecnologias digitais que o envolvem e revelaram, a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho e processo de tomada de consciência por elas expresso verbalmente, promovidos

e incentivados nos encontros de formação continuada, pistas de desenvolvimento profissional docente e de ressignificação de suas práticas de ensino.

Palavras-chave: Multiletramentos; Interacionismo Sociodiscursivo; formação continuada de professores; ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; gêneros da cultura digital.

ABSTRACT

The advent of digital technologies and the changes triggered in the way of living and being in society gave rise to a new culture, the digital culture (LÉVY, 1999). There are, especially in this culture, in digital environments of interaction, new language practices, which originated new text genres with multiple semiosis that go beyond verbal language. However, it seems that these new text genres have gained little space in Portuguese language classes at school. Considering this scenario, this research seeks to understand how Portuguese language teachers, in continuing education, develop a genre education project (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014) from the perspective of multiliteracies and from the work with text genres of the digital culture and how the reflection of this work can enhance the resignification of their teaching practices. For this, the theoretical foundation is based on studies of digital culture and its repercussions and impacts on the school context (LÉVY, 1999; LOPES; SCHLEMMER, 2011; SCHLEMMER; DI FELICE, 2020), in the perspective of multiliteracies in the teaching and learning of mother tongue from the studies of the New London Group (1996), of what is prescribed in the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018) and, especially, the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006a), which allow reflections on the teacher's work and teacher professional development. This qualitative research (CRESWELL, 2007) mobilizes, in the generation and analysis of data, recordings of interactions produced during remote continuing education meetings with Portuguese language teachers and/or pedagogical coordinators that working in a public school system, during the Covid-19 pandemic, in the year 2020. From the interactions performed in this context, the verbalizations of three professionals, at different moments of continuing teacher education, are analyzed, seeking to identify linguistic-discursive clues that show the movements of resignification of their teaching practice, especially with regard to working with text genres of digital culture and multiliteracies from the work with genre education project. For data analysis, the textual architecture model proposed by Bronckart (1999) is used, also aligned with the principles of studies in the fields of digital culture and multiliteracies. The results suggest that professionals, through the development of genre education projects, have appropriated of the text genre of digital culture and the digital technologies that surround it and revealed, from the critical reflection on their work and the awareness process expressed by them verbally, promoted and encouraged in the continuing education meetings, clues for the professional development of teachers and for the resignification of their teaching practices.

Key-words: Multiliteracies; Sociodiscursive Interactionism; continuing teacher education; Portuguese Language teaching and learning; text genre of digital culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios dos multiletramentos	41
Figura 2 – Episódio de <i>podcast</i>	52
Figura 3 – Níveis da arquitetura textual	63
Figura 4 – Nível da infraestrutura geral.....	65
Figura 5 – Nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais assuntos das reuniões em 2020	93
Quadro 2 – Grupos temáticos para análise de dados.....	96
Quadro 3 – Critérios norteadores para análise linguístico-discursiva	98
Quadro 4 – Perfil das profissionais analisadas	100
Quadro 5 – Perfil dos participantes do grupo LID	101

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAI	<i>Computer Aided Instruction</i>
CEPIC	Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LEC/UFRGS	Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
LID	Linguagem, Interação e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SMED/NH	Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CULTURA DIGITAL E ESCOLARIZAÇÃO	20
2.1 Afinal, o que é a cultura digital?	20
2.2 A cultura digital e a escola	26
2.2.1 A sala de informática: uma (falsa?) promessa de revolução no ensino	30
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS.....	37
3.1 Letramento(s): breve percurso histórico-conceitual	38
3.2 Multiletramentos: a emergência de um conceito	40
3.2.1 Multiculturalidade.....	41
3.2.2 Multimodalidade.....	43
3.2.3 Gênero de texto multimodal que circula em ambiente digital: episódio de <i>podcast</i>	46
3.3 A BNCC e os multiletramentos	54
4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	59
4.1 Princípios centrais do ISD.....	59
4.1.1 O modelo da arquitetura textual	62
4.2 O trabalho do professor sob a perspectiva do ISD	68
4.3 Desenvolvimento profissional docente	72
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	77
5.1 A formação continuada realizada em 2020	79
5.1.1 Comunidades de desenvolvimento profissional	81
5.1.2 Gêneros de texto como aliados no ensino de Língua Portuguesa.....	84
5.1.3 Os projetos didáticos de gênero.....	87
6 METODOLOGIA.....	91
6.1 A formação continuada: como aconteceram e como se organizaram as reuniões	92
6.2 Os critérios para a geração e análise dos dados	95
6.3 Os participantes desta pesquisa	100
6.4 O município parceiro.....	103
6.4.1 Breve histórico do município com as tecnologias digitais na educação.....	104
6.5 A escola em que o PDG foi desenvolvido	106
6.6 O PDG – <i>Fake news</i> em tempos de pandemia	108

7 ANÁLISE DOS DADOS	110
7.1 Verbalizações sobre os multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	110
7.1.1 O trabalho prescrito na BNCC e os desafios encontrados em sala de aula do século XXI	111
7.2 Verbalizações sobre o projeto didático de gênero (PDG) desenvolvido	118
7.2.1 A apropriação de gênero da cultura digital: episódio de <i>podcast</i>	119
7.2.2 Os desafios de desenvolvimento de PDG em contexto de ensino remoto emergencial	123
7.2.3 As marcas deixadas pelo trabalho desenvolvido	132
7.3 Verbalizações sobre ensinar e aprender na cultura digital	142
7.3.1 Os desafios do trabalho com as tecnologias digitais na visão das professoras	142
7.3.2 As marcas deixadas pelo trabalho com as tecnologias digitais no ensino remoto emergencial	146
7.4 Reflexões sobre as análises realizadas.....	152
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXO A - TCLE PARA PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE.....	174

1 INTRODUÇÃO

Início esta dissertação com um breve relato sobre a minha trajetória acadêmica (e um pouco pessoal também) até o surgimento desta pesquisa, a fim de partilhar com o(a) leitor(a) acerca das influências que deram origem à escolha da temática que envolve esta dissertação.

Nasci no ano de 1997, tempo em que a televisão, o rádio, o telefone fixo já existiam e eram de fácil acesso à população. Nesse mesmo período, também já existiam o computador, o celular e a internet, no entanto, estes, pouquíssimas pessoas possuíam. Embora isso fosse a realidade, é certo que a grande maioria dos brasileiros já tinha conhecimento dessas tecnologias digitais e da revolução que estavam causando no mundo, afinal, aos poucos, transformavam as maneiras de se comunicar, de comprar, de conhecer, de se informar, de ser na sociedade contemporânea.

Sem demora, as tecnologias digitais foram adentrando em nossos trabalhos, em nossos lares, em nossas vidas. Temos como exemplo as televisões analógicas, que foram trocadas por *smart tvs*, os telefones com fios foram trocados por *smartphones wireless* e, por falar em telefone, alguém ainda faz ligação? Estas foram trocadas por mensagens de texto rápidas e objetivas em aplicativos de comunicação cada vez mais utilizados no mundo todo. Tais modificações deflagradas no modo de vida em sociedade, que envolve comunicar-se, educar-se, relacionar-se, tanto no âmbito de forma individual, quanto no coletivo, provocados pelas diferentes tecnologias digitais que surgiram ao longo do tempo, deram origem a uma nova cultura, a cultura digital (LÉVY, 1999).

Eu, assim como outros inúmeros indivíduos, fui afetada por esta nova cultura. Ainda na infância, em idade escolar, já navegava na internet, aprendia através do *Google*, me relacionava pelo *MSN*, participava de comunidades no *Orkut*, assistia e me entretinha com vídeos no *YouTube*, entre tantas outras coisas que a cultura digital possibilitou e possibilita atualmente. No entanto, o que eu percebia era que tudo o que eu e meus colegas descobríamos e explorávamos no mundo digital, pouco tinha a ver com o mundo escolar. Assuntos que envolviam *Youtube*, *MSN*, *Orkut*, jogos *on-line* nunca foram tocados pelos meus professores do Ensino Fundamental.

Embora a escola demonstrasse, naquela época, estar adentrando e acolhendo a cultura digital, com uma sala de informática recheada de computadores novinhos, estes eram raramente utilizados por nós e, quando os utilizávamos, serviam apenas para realizarmos tarefas de escrita, por exemplo, no *Microsoft Word* (coisas que já fazíamos em nossos bons e

velhos cadernos). Então, continuávamos a desbravar, explorar e interagir com as novas tecnologias fora do contexto escolar.

Ao ingressar na licenciatura em Letras e começar a observar aulas de Língua Portuguesa, percebi que o ensino que eu havia recebido, no meu tempo de escola, continuava, em suma, o mesmo. Era possível notar uma sala de aula repleta de alunos cada vez mais conectados, circundados por novas formas de comunicação e interação na cultura digital, consumindo, interagindo e produzindo gêneros de texto oriundos de práticas de linguagem contemporâneas, que, por sua vez, envolviam e incorporavam-se a diferentes tecnologias digitais, como *memes*, *fanfics*, *vlogs*, *podcasts* e assim por diante. No entanto, apesar de tudo isso, o que realmente ganhava destaque nas aulas de Língua Portuguesa eram textos e mais textos de gêneros já consagrados pela escola, como notícia, reportagem, artigo de opinião, próprios da cultura do impresso e da escrita (ROJO; BARBOSA, 2015), sem que os novos gêneros de texto, por exemplo, oriundos da cultura digital e incorporados a diferentes tecnologias digitais, pudessem também ganhar destaque no contexto de ensino de língua materna.

Ao recorrermos¹ a alguns estudiosos, como Grupo de Nova Londres - GNL (1996), Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015), entre outros, percebemos que as escolas e os professores de língua materna perdem ao deixarem de valorizar também as formas de comunicação encontradas nos ambientes digitais de interação, muito utilizadas pelos alunos. Para o GNL (1996), o ensino de língua não pode restringir-se somente ao letramento da letra, desenvolvendo trabalhos apenas a partir de textos impressos e já tradicionais pela escola, extremamente importantes para o ensino e aprendizagem de línguas, mas deve também valorizar a perspectiva dos multiletramentos (GNL, 1996).

Os novos documentos oficiais da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), também parecem se preocupar e defender que a escola é um lugar que deve acolher a cultura digital, incentivando a interação, compreensão, manipulação, criação e a exploração de diferentes tecnologias digitais a fim de possibilitar uma participação crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais contemporâneas, com vistas à formação de alunos que saibam, inseridos na cultura digital, “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

¹ A partir de agora, ao utilizar pronomes da primeira pessoa do plural e/ou o uso de desinências verbais de primeira pessoa do plural refiro-me às reflexões elaboradas em conjunto com meu orientador, autores que sustentam essa pesquisa e demais interlocutores, diretos ou indiretos, que auxiliaram na construção deste texto.

No que tange à área de linguagens, com atenção nossa ao componente curricular de Língua Portuguesa, o documento defende, tal como os estudos do GNL (1996), que é preciso proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, em suas distintas modalidades e culturas, isto é, promover multiletramentos em sala de aula, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, com ênfase nas práticas contemporâneas de linguagem, oriundas de diferentes culturas, incluindo a digital, permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, indo além da cultura da escrita e do impresso (BRASIL, 2018). Além disso, a BNCC também incentiva a entrada de gêneros de texto próprios da cultura digital, a fim de potencializar aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e as práticas de linguagem próprias da cultura digital, já que, segundo o documento, impactam o dia a dia dos estudantes nos vários campos de atuação social da sociedade e despertam o interesse e sua identificação com as tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

Contudo, apesar do grande incentivo do trabalho com multiletramentos na escola e gêneros ligados à esfera digital, nos chama a atenção que a BNCC não explicita modos de fazê-lo, tampouco discute a formação de professores de Língua Portuguesa para esse trabalho. Nesse sentido, surgem preocupações em entender o que professores em atuação enfrentam, hoje, no desafio de (re)conhecerem, dominarem, se apropriarem de práticas de linguagem contemporâneas e gêneros da cultura digital a elas relacionados pensando em seu ensino e aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa.

A partir de meu ingresso, no ano de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a nível de mestrado, e da minha participação no grupo de pesquisa LID – Linguagem, Interação e Desenvolvimento, que, desde 2011, vem desenvolvendo formações continuadas com professores no município de Novo Hamburgo, localizado na região metropolitana do Rio Grande do Sul, pude articular uma coisa à outra, na expectativa de contribuir para a pesquisa acadêmica sobre formação de professores e também à disseminação de práticas de ensino de língua portuguesa que considerem a perspectiva dos multiletramentos.

Nesse sentido, um dos projetos de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, iniciado em 2020, intitulado **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica**, tem como foco potencializar o desenvolvimento profissional do professor, incentivando o desenvolvimento de atividades inovadoras no trabalho docente com leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa, através de Projetos

Didáticos de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014) e fomentar a construção de estratégias de ensino e aprendizagem e de trabalho docente que possam colaborar para a ampliação da qualidade das práticas de letramentos diversos, em consonância com o que é prescrito nos documentos oficiais de educação nacional e das pesquisas acadêmicas. Logo, essa me parecia uma grande oportunidade para investigar as questões que me inquietavam como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa.

Entretanto, no mesmo ano de meu ingresso, mais especificamente em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Em 19 de março do mesmo ano, o número de infecções chegou a 100 mil no mundo e levou apenas 12 dias para chegar a 200 mil. E, assim, rapidamente, esse vírus estava espalhado por todo o mundo, afetando diversas áreas e setores que compõem nossa sociedade, entre eles a educação. Vertiginosamente, todas as instituições de ensino do Brasil e do mundo precisaram encontrar novas maneiras para que o ensino e aprendizagem continuassem acontecendo, mesmo de forma não presencial física. Com isso, as tecnologias digitais foram convocadas a entrar em cena no setor educacional de maneira decisiva, a fim de permitir a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo em tempos de distanciamento social.

Nesse duro cenário em que nos encontrávamos, percebemos que, embora as tecnologias digitais e a cultura digital não sejam novidade para a maioria da sociedade, pareciam algo inédito para grande parte do sistema educacional brasileiro. Segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020), o advento da pandemia pôde evidenciar o quanto as escolas brasileiras e professores estão despreparadas para trabalharem com e na cultura digital. Foi possível perceber também o quanto a incorporação das tecnologias digitais é um entrave e um obstáculo na educação nacional, pois, mesmo fora de contexto pandêmico, a escola nunca esteve, efetivamente, inserida nesta cultura digital (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Ou seja, minhas hipóteses levantadas, ainda na época da graduação em Letras, não estavam tão erradas: o ensino que eu recebia quando aluna (naquela época em que as tecnologias digitais ainda começavam a ganhar força) continuava o mesmo. Apesar dos grandes incentivos dos documentos nacionais de educação, a cultura digital, os gêneros de texto da cultura digital, as tecnologias, ainda não faziam parte da cultura escolar efetivamente.

Em vista disso, a pergunta que buscamos responder neste estudo é: **como professoras² de Língua Portuguesa, em formação continuada, podem ressignificar suas práticas**

² Todas as professoras participantes identificam-se com o gênero feminino, o que me permite, ao me referir às professoras participantes da formação continuada que sustenta esta pesquisa, utilizar tal substantivo com essa marcação.

docentes no ensino de língua materna, especialmente à luz dos multiletramentos e do trabalho com gêneros da cultura digital, por meio de projetos didáticos de gênero (PDG) desenvolvidos durante a pandemia de Covid-19? Para responder tal pergunta, seguiremos os pressupostos de Bronckart (1999; 2008; 2013), cuja perspectiva é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O ponto e questionamento central dessa perspectiva é o papel que a interação e, mais especificamente as práticas de linguagem, exercem “na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxiológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (BRONCKART, 2006b, p. 1). Contamos também como aporte teórico os estudos sobre cultura digital, a partir de Lévy (1999) e dos estudos de Schlemmer e Di Felice (2020), entre outros autores, multiletramentos, a partir de GNL (1996), gêneros de texto, com base nos estudos de Bronckart (2008) e Schneuwly (2004), e nos trabalhos que envolvem Projeto Didático de Gênero (PDG), a partir de Guimarães e Kersch (2012; 2014).

Além disso, apresentamos, nesta dissertação, a formação continuada que embasa esta pesquisa, construída em torno da lógica de comunidades de desenvolvimento profissional (CARNIN, 2020). Partindo dos estudos de Carnin e Guimarães (2015), essa é uma formação continuada de base cooperativa que valoriza tanto o conhecimento epistemológico, quanto o da práxis, numa via de mão dupla, para que o professor da Educação Básica tenha também oportunidade para fomentar, refletir e problematizar sua própria prática, não sendo apenas receptor de informações ou propostas elaboradas por outrem.

Com base nisso, apresentamos o **objetivo geral** desta pesquisa: compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (PDG) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes.

Como **objetivos específicos**, ligados à construção do *corpus* e ao objetivo geral desta dissertação, elencamos:

i) investigar, a partir da análise de interações verbais entre professores em formação continuada e formadores, como professoras de Língua Portuguesa, evidenciam se apropriar de gênero que circula em ambiente digital e como isso pode impactar em sua prática docente;

ii) analisar como o trabalho com multiletramentos e cultura digital foi realizado pelas professoras participantes desta pesquisa, a partir do desenvolvimento de um projeto didático de gênero, em contexto de ensino remoto emergencial causado pela pandemia de Covid-19, durante o ano de 2020;

iii) mapear e discutir verbalizações das professoras em formação continuada, a fim de identificar pistas linguístico-discursivas que possibilitem identificar tomada de consciência sobre seu agir, reflexão sobre seu trabalho de ensino e também em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Para alcançar tais objetivos, no corpo desta dissertação será possível encontrar, além desta introdução, o capítulo 2, que é destinado a fornecer uma discussão sobre a noção de cultura digital, a partir de diferentes autores, como Lévy (1999), Schlemmer e Di Felice (2020), entre outros, e estabelecer reflexões sobre cultura digital e / na escola.

Na sequência, no capítulo 3, procuramos refletir sobre o conceito de multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (1996) e como ele é apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Além disso, neste capítulo, apresentamos a noção de gênero de texto e trazemos para a discussão exemplo de gênero de texto multimodal que circula na esfera digital: o episódio de *podcast*.

O capítulo 4 destina-se a fornecer uma discussão teórica em relação aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentando princípios centrais que constituem a concepção interacionista sociodiscursiva de Bronckart (1999; 2006a) e expondo a arquitetura textual, proposta por Bronckart (1999). Ademais, neste capítulo, trazemos a seção em que apresentamos as perspectivas que englobam o trabalho do professor e uma seção destinada a discutirmos sobre o processo de tomada de consciência e reconfiguração do agir docente e as suas relações com o desenvolvimento profissional.

Em seguida, contamos com o capítulo 5, em que apresentamos a formação continuada que embasa esse estudo, isto é, de onde emergem os dados a serem analisados nessa pesquisa (CARNIN, 2020), bem como os princípios que norteiam e constituem esse processo de formação docente.

O capítulo 6 é destinado à exposição dos procedimentos metodológicos nos quais esta dissertação está fundamentada, portanto, apresentamos o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes envolvidos e os critérios e processos de geração e análise de dados. Na sequência, no capítulo 7, analisamos e discutimos as verbalizações selecionadas para a análise de dados das professoras envolvidas nesta pesquisa em formação continuada.

Por fim, no último capítulo, traçamos algumas considerações finais a respeito dos resultados obtidos durante as análises, cientes de que o processo reflexivo não se encerra nesta dissertação.

2 CULTURA DIGITAL E ESCOLARIZAÇÃO

Sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970.

Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço.

[...] Não tendo mais a mesma cabeça que os pais, é de outra forma que eles conhecem. É de outra forma que escrevem. Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápidos do que eu jamais conseguiria com todos os meus dedos entorpecidos, que os batizei [...] a Polegarzinha e o Polegarzinho. (SERRES, 2013, p. 19-20. Grifos nossos).

Começamos este capítulo com um trecho do livro *Polegarzinha* escrito por Michel Serres, publicado em 2013. O título do livro não nos é estranho, já ouvimos falar da Polegarzinha do conto de fadas dinamarquês escrito em 1835 - no entanto, a Polegarzinha de Michel Serres nada tem a ver com a personagem de uma história fictícia, pelo contrário, ela é bem real. Serres (2013) retrata, em seu livro, o mundo como ele é hoje, em que as tecnologias fazem surgir um novo tipo de ser humano, os “polegarzinhos”, que nascem com os polegares já grudados em aparelhos digitais e que não se desligam do mundo digital. Essa geração, como afirma o autor, tem uma cabeça totalmente diferente de seus antepassados, eles não se comunicam mais do mesmo modo, não habitam mais o mesmo espaço e o mundo deles já não é o mesmo de alguns anos atrás.

Segundo Serres (2013), o mundo passou por grandes revoluções, como, por exemplo, a da transição do oral para o escrito, depois, do escrito para o impresso e, agora (e já há alguns anos), estamos passando pela revolução das tecnologias digitais. Como toda revolução é marcada por mudanças, esta não poderia ser diferente. É acompanhada por transformações na forma de ser, agir e (con)viver neste mundo, originando o que podemos entender como sendo uma nova cultura: a cultura digital.

Para começarmos nossas reflexões, é necessário, primeiramente, discutirmos a definição de cultura digital que assumimos nesta pesquisa, o que fazemos no subcapítulo a seguir.

2.1 Afinal, o que é a cultura digital?

Para iniciarmos nossa reflexão sobre o que compreendemos por cultura digital nesta dissertação, precisamos, antes de tudo, esclarecer o que entendemos por cultura. O conceito de cultura engloba uma variedade de significados e de compreensões que fogem das categorizações rígidas, estáveis e únicas. Com isso, não sugerimos que as diferentes

concepções para o termo são incorretas ou falhas, mas procuramos, nesta seção, destacar a concepção de cultura sob a perspectiva antropológica, evidenciando como a cultura engloba modos de organização social na vida dos indivíduos. Nesse sentido, segundo Da Matta (1986), o conceito de cultura pode ser entendido como um conjunto de características semelhantes de comportamentos, hábitos, modos de viver, pensar e agir, o que possibilita identificarmos um ser a um grupo. Conforme defende Da Matta (1986, p. 123),

“Cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Desse modo, entendemos que ninguém faz um curso para aprender a cultura de seu povo, da sua sociedade. A cultura é transmitida pelas diferentes gerações ou nas atividades cotidianas, nas interações e no convívio com o outro. O que queremos evidenciar aqui é que a cultura diz respeito a um conjunto de hábitos, conhecimentos, crenças, culinárias, linguagem, vestuário e/ou formas de viver que nascem e se formam em diversos grupos sociais (LÉVI-STRAUSS, 2000). Isto é, a cultura é um agrupamento de aspectos e criações humanas que moldam as sociedades e os diferentes grupos sociais que existem – nesse sentido, concluímos que não existe apenas uma cultura, mas sim diferentes culturas que vão moldar o perfil dos diferentes grupos na sociedade.

Apresentada assim, “a cultura parece ser um bom instrumento para compreender as diferenças entre os homens e as sociedades” (DA MATTA, 1986, p. 126), essas diferenças são resultado das diversas formas de **ser** e **agir** em sociedade, que variam com o passar do tempo. De acordo com Silva (2005, p. 12), “são diferentes configurações ou relações que as sociedades estabelecem no decorrer de suas histórias” que podem determinar as culturas dos povos.

Com o advento das tecnologias digitais (TD) no século XX, da criação dos computadores, dos *smartphones*, da internet, os modos de ser e agir no mundo foram (e ainda estão) mudando. Segundo Alonso (2017, p. 25), ao criar, manipular, consumir as TD em nosso cotidiano gera-se “uma gama enorme de acontecimentos que mobilizam nossos cotidianos e modos de ser e estar no mundo”. Essas mudanças trazidas pelo advento das TD provocaram transformações profundas nas sociedades.

As TD possibilitaram novos modos de interação e conexão entre os seres humanos. Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 116), com o advento da tecnologia “surgem novas formas

de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”. Nesse sentido, a tecnologia mudou práticas, hábitos, conhecimentos, com as diferentes profissões que foram surgindo, nas diferentes formas de conversarmos instantaneamente com pessoas do outro lado do mundo, nas trocas de arquivos via *Bluetooth* e *e-mail*, nas trocas de ideias e opiniões no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, na forma de adquirir conhecimento através dos sites de busca, nas formas de comprar com lojas *on-line* e assim por diante. Logo, o surgimento, o constante uso e a apropriação da tecnologia pela sociedade originaram o que podemos chamar de uma nova cultura: a cultura digital.

Segundo Alonso (2017), a cultura digital gera diversas discussões e debates e, com isso, surgem muitas denominações e terminologias para conceituar o fenômeno do uso e apropriação progressivos e intensificados das TD. Há, hoje em dia, diferentes autores, que discutem a cultura digital a partir de diferentes perspectivas. Algumas dessas perspectivas, à guisa de síntese não exaustiva do tema, são apresentadas a seguir.

Lévy (1999) denomina a cultura digital como *cibercultura* e defende, portanto, que esse fenômeno não se limita apenas à utilização dos computadores, *smartphones* e internet, mas também às modificações deflagradas no modo de vida em sociedade, que envolve comunicar-se, educar-se e relacionar-se, tanto no âmbito de forma individual, quanto no coletivo, provocados pelas diferentes tecnologias digitais que surgiram ao longo do tempo.

Seguindo essa linha de raciocínio, em que o foco não está no uso intensificado das TD, mas na eclosão de um novo *ethos* provocado por esse uso, que altera e origina um conjunto de costumes e hábitos, Schlemmer e Di Felice (2020) defendem que o surgimento e a evolução das TD têm provocado transformações significativas nas formas de habitar e operar em diferentes setores da sociedade, o que provoca, nas palavras dos autores, “novas arquiteturas relacionais” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 208), que muito transformam os modos de ser e viver de um povo e essas interferências podem ser definidas como “ecologias compostas de diferentes entidades que formam redes relacionais cuja articulação se dá através da conexão entre pessoas, dados, circuitos, dispositivos, algoritmos, sensores e *softwares*” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 210).

Os autores trazem a palavra **ecologia** justamente por ser a ciência que estuda a interação entre os seres vivos e o ambiente em que vivem e, segundo os autores, o nosso ambiente hoje já não pode mais ser analisado separado das TD. De acordo com os estudos de Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 3):

Hoje, o processo de digitalização surge como um novo tipo de conexão planetária, ou seja, como a constituição de redes interagentes compostas não só por seres humanos e tecnologias, mas também por biodiversidades, objetos, superfícies, dados, redes neuronais de inteligências etc. Diferentemente daquela descrita por P. Lévy (1990), hoje a internet não é mais apenas uma inteligência coletiva, mas uma rede de redes de dados que, por meio de dispositivos móveis, softwares, sensores, constitui o ambiente dinâmico em que vivemos e interagimos todos os dias. Nisso, além de receber e trocar informações e conteúdos, continuamente se formam espacialidades interativas, ou seja, ecologias compostas por humanos e entidades diversas no interior das quais cada membro está conectado e dependente dos outros. Nessas arquiteturas conectivas, interagir significa, portanto, além de trocar informações, alterar a própria condição habitativa, deslocando nossa sociabilidade, nossa geografia e nosso ser em ambientes informatizados.

Assim, o desenvolvimento tecnológico promove o surgimento do que Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 766) denominam de “sistemas ciber-físicos” que permitem a construção e o desenvolvimento de ecossistemas, “tornando o mundo mais conectado e inteligente e [...] transformando a experiência humana em diferentes sentidos e contextos, por meio da constituição de múltiplas redes sociotécnicas de toda a natureza e com distintos objetivos” (SCHLEMMER; MORGADO; MOREIRA, 2020, p. 766). Assim, o espaço físico-geográfico se prolonga em espaços constituídos também por redes digitais transformando a nossa forma de habitar no mundo.

Schlemmer e Di Felice (2020, p. 211), exemplificam essa perspectiva trazendo uma comparação com a exploração de um novo ambiente pelo ser humano:

Para começara comunicar e interagir em uma plataforma [digital] é necessário fazer parte dela, entrar nela e começar a habitá-la através da conexão com diferentes entidades humanas e não humanas que a compõem. Ao ingressar numa plataforma, a experiência do internauta torna-se próxima daquela de um explorador num ambiente desconhecido. O aspecto principal é reconhecer seu ambiente pela exploração e interação com ele, de forma semelhante ao que fazemos quando entramos em um caminho na mata. Assim como em uma floresta, dentro de uma plataforma tudo se torna informação. Lá, ao nosso redor, pela exploração, pelo rastreamento, alguns elementos nos falam, nos tocam, agem sobre nós mais do que outros. É sobre esses que nos focamos e focamos a nossa atenção, num reconhecimento atento e conectivo ao experienciar esse novo ambiente. Assim, somos provocados a construir diferentes percursos de aprendizagem, relacionados às problematizações que esse ambiente nos coloca, a como ele nos instiga, atuando sobre nós.

Assim, fazemos parte de um ecossistema em que as TD possuem capacidade de conectar seres humanos à biodiversidade, que é constituída por diferentes redes, dispositivos, formas de acessar a informação etc. Para os autores, “chega-se a uma melhor definição das plataformas de interações digitais baseando-se nas ciências biológicas, ou seja, colocando ênfase nas qualidades relacionais e ecológicas dessas novas dimensões interativas” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 210).

A pandemia de Covid-19 foi um exemplo disso. Um vírus invisível impossibilitou os deslocamentos nos espaços geográficos e promoveu um isolamento físico mundial. Foram as

TD que permitiram que esse ecossistema continuasse vivo, isto é, permitiu que continuássemos a exercer nossos papéis na sociedade, trabalhar, nos comunicar, até mesmo consultar um médico de forma remota. O mundo continuou devido a essa parte fundamental que hoje existe e compõe o nosso ecossistema. Com isso, concordamos com os autores que as tecnologias digitais “atuam sobre nós, sobre o mundo, nos modificando, modificando o mundo, ou seja, a ação de cada entidade interfere nessa rede ecológica da qual somos membros, ampliando, assim, a nossa compreensão de social, de sociedade” (SCHELEMMER; DI FELICE, 2020, p. 217). Nesse sentido, entendemos a cultura digital como as diferentes maneiras de usufruir, se apropriar, se relacionar nos espaços que constituem esse ecossistema com as tecnologias digitais.

Lévy (1999) também menciona que o comportamento humano se torna ilimitado na cultura digital, afinal, não há mais fronteiras informacionais na realidade virtual, os próprios participantes desta cultura criam, compartilham, consomem informação a todo momento e de forma muito mais facilitada. Segundo Lemos (2009), isso ocorre porque com a disseminação dos instrumentos tecnológicos, a informação deixou de ser monopólio, de posse exclusiva de determinados grupos sociais e passou a ser distribuída de forma mais horizontal. Nesse sentido, a cultura digital fomentou a interatividade nas relações sociais, os conteúdos estão cada vez mais variados e acessíveis a partir da internet e de outras TD. Além disso, os modos de se relacionar e interagir nesse ecossistema acabam envolvendo até a medicina, a produção de pesquisa científica, o jornalismo, a educação, e tudo isso gera difusão de informação e conhecimento diversos (LEMOS, 2009).

No entender de Di Felice (2012), as formas de obter informação e as suas técnicas de armazenagem é fator importante que condiciona transformações culturais, o que poderia justificar o porquê de a cultura digital vir ganhando tanta força nos últimos tempos e dominando mais e mais sujeitos. Lopes e Schlemmer (2011, p. 2) vão ao encontro dessa afirmação, ao defender que a cultura digital indica “uma transformação radical nos dispositivos de produção e de disseminação do conhecimento”, o que a torna essencialmente democrática e potencializa a inserção de novas vozes e novas autoridades perante as produções culturais, informativas e até mesmo científicas.

Podemos perceber essa (r)evolução do acesso, produção e emissão de informação observando o que Rojo e Barbosa (2019) aportam em seus estudos sobre a cultura digital. As autoras afirmam que, por mais que a cultura digital, especialmente a Internet, abra novos caminhos e possibilidades para a atuação e cooperação efetiva dos seus participantes, ela nem sempre foi assim. No início, a primeira geração da Internet, a *Web* 1.0, transferia informação

unidirecional, ou seja, de um para muitos, como acontece na cultura do impresso, por exemplo, em que a informação é de posse exclusiva de determinados grupos sociais. De acordo com Schlemmer e Di Felice (2020), a *Web 1.0* tinha como característica principal a disponibilização da informação para ser acessada pelos usuários, os quais eram apenas consumidores dessa informação.

Com o surgimento dos sites de redes / mídias sociais, *blogs*, plataformas de debate, compartilhamento de fotos, vídeos, áudios, a *Web* tornou-se cada vez mais interativa. Esta segunda geração da Internet, chamada *Web 2.0*, permitiu que os usuários produzissem seus próprios conteúdos em postagens e publicações nas redes sociais interativas como *Facebook*, *Twitter*, *Wikipédia* e *YouTube*, por exemplo. Na *Web 2.0*, os participantes da cultura digital podem divulgar seu próprio conhecimento, suas produções sem fronteiras interativas, além disso, podem curtir, comentar, interagir com as publicações dos outros, dada sua participação constante no espaço digital.

Em relação ao avanço da cultura digital, Schlemmer e Di Felice (2020) ainda afirmam que há a *Web 3D*, que é muito comum no universo dos jogos, por exemplo. Caracterizada pela possibilidade de movimentação livre no mundo digital virtual, a *Web 3D* conta com plataformas chamadas de “plataformas de mundo aberto” em que é permitido que o mundo da realidade virtual “seja modificado, criado, cocriado, instigando o desenvolvimento da autonomia, da autoria criativa e da colaboração e cooperação em processos de coautoria” (idem, p. 214). O nível de interação da *Web 3D* ultrapassa aquela já estabelecida na *Web 2.0*, já que os participantes habitam esse universo 3D, “num viver e conviver de natureza digital virtual, provocando o desenvolvimento de uma nova experiência social” (ibidem, p. 215), potencializando o que os autores chamam de *immersive learning*.

Os autores também citam, em suas pesquisas, as plataformas de interação ecológica que surgem num contexto de conectividade da *Web 4.0*, também chamada de *Web Ubíqua* ou Internet das Coisas. Associada à Inteligência Artificial, a *Web 4.0* “possibilita constituir redes de conexão inteligente não somente entre humanos e uma diversidade de TD, mas entre coisas, territórios, biodiversidade, por meio de *Radio Frequency IDentification* (RFID), geolocalização e sensores” (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020, p. 215). Isso permite que qualquer coisa no planeta seja conectada ao mundo digital, o que provoca uma hibridização entre o mundo físico, o mundo biológico e o mundo digital, criando, assim, uma realidade hiperconectada em que tudo pode se comunicar e interagir.

Dessa forma, percebemos que a cultura digital, assim como as inúmeras culturas que existiram, existem e ainda vão existir, não é pronta, definitiva e imutável. As culturas são

vivas e vão se moldando e modificando à medida que os participantes dessas culturas também vão se transformando e transformando a sociedade.

Como vimos ao longo desta seção, as práticas sociais, os hábitos, os conhecimentos dos seres humanos foram se alterando com o advento das TD, o que foi gerando o surgimento da cultura digital. Além disso, desde a criação do primeiro computador, muita coisa já mudou e ainda tende a mudar (temos como o exemplo as *Webs* 1.0, 2.0, 3D e 4.0). Isso porque, conforme já anunciava Lévy (1999), a *cibercultura* não possui uma direção, não sabemos para onde ela irá nos levar, “trata-se de um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação” (LÉVY, 1999, p. 111) evoluindo conforme os possíveis avanços tecnológicos e a humanidade evoluem. Dessa forma, são os próprios participantes da cultura digital que vão ditando as direções que ela irá tomar.

O que não podemos negar é que, de fato, a cultura digital nos afeta, atravessa e enseja outras maneiras de pensar, agir, relacionar e interagir em nossos cotidianos, em um ecossistema híbrido e que envolve muitos agentes (humanos e não humanos) (SCHLEMMER; DI FELICE, 2020). Afinal, como nos lembra Serres (2013), os “polegarzinhos” não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza e não habitam mais o mesmo espaço.

De toda maneira, esta cultura adentra, sem pedir licença, na grande maioria dos espaços sociais da sociedade e neste furacão que fez emergir o que denominamos como cultura digital, há que se encarar o fato de que os ecos dela chegam à escola e os questionamentos permanecem e avançam: desde quando surgiram os primeiros computadores, ainda no século passado, muita coisa mudou, mas será que a escola acompanhou no mesmo ritmo essas transformações? Procuramos refletir sobre essa questão na seção que segue.

2.2 A cultura digital e a escola

Pouco a pouco, o saber se objetivou: primeiro em rolos, em velinos ou pergaminhos, suportes da escrita. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da imprensa. E hoje, concluindo, na internet, suporte de mensagens e Informação. A evolução histórica da dupla suporte-mensagem é uma boa variável da função do ensino. Com ela, a pedagogia muda pelo menos três vezes: com a escrita, os gregos inventaram a paideia, na sequência da imprensa, abundaram os tratados da pedagogia. E hoje? (SERRES, 2013, p. 25)

Novamente retomamos as ideias de Serres (2013). Em poucas palavras, o autor resumiu, na epígrafe acima, a história da educação, que começou com a paideia grega, alguns séculos antes de Cristo. Nela, o ensino se dava exclusivamente por meio da oralidade e,

posteriormente, pergaminhos ou velinos foram introduzidos como suportes para a escrita da época. Com o tempo, o ensino foi se modificando, conforme a sociedade ia se desenvolvendo. No Renascimento, com a invenção da prensa móvel, por Johann Gutenberg, no século XV, surgem os primeiros livros de papel, que causam uma revolução ainda maior no contexto social, notadamente, no escolar.

Então, Serres (2013) nos pergunta: “e hoje?”. Hoje, sabemos que as TD põem em xeque um ensino que vem sendo desenvolvido desde o Renascimento, afinal, as salas de aulas vêm de uma época em que os homens e o mundo eram o que não são mais. Se antes éramos “meros” consumidores de informação e conhecimento, que se dava somente através de uma sala de aula, hoje, com o advento das TD, a primeira relação dos(as) “polegarzinhos(as)” com a informação já não ocorre no contexto escolar. Serres (2013) ainda exemplifica, em seu livro, que o conhecimento que antes adquiríamos apenas com os professores, agora, está exposto nos diversos sites de busca *on-line*, a qualquer momento, de fácil acesso e sem erros superiores aos que as antigas enciclopédias já possuíam. Com isso, evidentemente, o fenômeno da cultura digital impacta “todo um tempo em que a informação empacotada e pasteurizada chegava àqueles que a consumiam” (ALONSO, 2017, p. 28) e toda aquela cultura exclusivamente da escrita e do impresso já estabelecida e bem firmada no contexto educacional.

No entanto, voltemos mais uma vez à pergunta de Serres (2013): “e hoje?”. O que mudou com a revolução da tecnologia digital que acontece (e vem acontecendo) desde o século passado? Mais de 40 anos se passaram desde a popularização das primeiras tecnologias digitais e o que podemos responder a Serres e a nós mesmos, como pesquisadores, é que pouca coisa mudou no contexto escolar. De acordo com Rojo (2017), a escola moderna ainda possui características muito fortes daquela criada no Renascimento, há mais de cinco séculos. Enraizaram-se na escola, até hoje, culturas e práticas de letramento próprias do contexto escolar e das mentalidades daquele período. Nas palavras da autora:

A cópia do quadro negro e depois do livro, o ditado, as questões fechadas de avaliação baseadas em localização de trechos escritos, as chamadas orais, as provas, os seminários, as descrições à vista de gravura, as narrações ou histórias, as dissertações, todas essas eram e são práticas da escola da moderna. (ROJO, 2017, p. 210-211).

Chama-nos a atenção que todas as práticas citadas pela autora são próprias da cultura do impresso e da escrita e fazem parte da cultura escolar nos tempos de hoje. Quando fazemos o exercício de imaginar como é uma escola atualmente e, principalmente, uma sala de aula,

enxergamos a disposição das classes, o quadro negro, a mesa do professor próxima a esse quadro, as provas impressas distribuídas a todos os alunos, tal qual era na época do Renascimento. O que mudou? As classes são mais resistentes, o quadro negro às vezes é branco, as impressões às vezes são coloridas, mas a organização e a forma como as aulas acontecem continuam, em grande maioria, da mesma maneira.

Nesse sentido, segundo Rojo (2017), a cultura digital adentra de forma fraca e, por vezes, acidental na escola e a autora ainda arrisca citar que, na verdade, ela nunca foi incorporada e consolidada ao currículo e às práticas escolares efetivamente. Na visão de Rojo (2017, p. 211), “a escola é, ainda hoje, principalmente um lugar de livros, de oralização, do escrito e do impresso”, que pouco considera ou inclui as TD, mesmo que, hoje, essas tecnologias estejam extremamente presentes e sejam importantes e significativas no dia a dia das pessoas em geral e, principalmente, no dia a dia dos alunos.

Do mesmo modo, Buckingham (2003) defende que as previsões do potencial transformador que as tecnologias digitais poderiam proporcionar ao ensino não se confirmaram. O autor igualmente afirma que, embora a cultura digital seja onipresente em nossas vidas cotidianas, as instituições de ensino parecem continuar incólumes em sua maneira de ensinar e aprender. Mas o que não podemos negar é que as TD se tornaram uma dimensão cada vez mais significativa na vida dos sujeitos e, de acordo com Buckingham (2010, p. 39), a primeira relação que se tem com ela[s] já não ocorre no contexto escolar “como fora nos anos 1980 e mesmo no início dos 1990 –, pois ela se tornou do domínio da cultura popular”.

Em números, a pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, aponta que os domicílios brasileiros que possuem internet aumentaram de 69,3%, em 2016, para 74,9%, em 2017, elevando também o número de pessoas que acessam a internet pelo celular de 94,6%, em 2016, para 97,0%, em 2017. Segundo o órgão, o percentual da população com 10 anos ou mais que possui um celular próprio aumentou de 77,1%, em 2016, para 78,2%, em 2017. Isso reforça o que afirmam os autores resenhados até aqui: a cultura digital está vigorosamente presente em nosso dia a dia. Claro que entendemos que ainda há um grande número de pessoas que não tem acesso a nenhum tipo de TD, mas não podemos desconsiderar o fato de que mais de 70% da população brasileira já está conectada à Internet e, de alguma forma, parece ter acesso à/pode participar da cultura digital, mesmo que de diferentes modos.

Os documentos oficiais relacionados à educação também levam isso em conta e enfatizam que a cultura digital deve ser valorizada em contexto escolar. Os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, publicados em 1998, sugerem que “as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 1998, p. 24). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), igualmente (e, talvez, até de forma mais incisiva), defende um ensino que valorize a cultura digital em que estamos inseridos. A BNCC defende que a escola é um excelente lugar para incentivar que participantes da cultura digital deixem de ser apenas consumidores para também se tornarem protagonistas nessa cultura, agindo de forma crítica e ética à frente das novas demandas impostas por uma sociedade cada vez mais tecnológica. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 61):

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias [...] e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital.

Nesse sentido, o que a BNCC propõe é não apenas a inserção das novas tecnologias em sala de aula, mas a possibilidade de tornar alunos protagonistas neste cenário tecnológico que se insinua em nossa sociedade. Que os alunos conheçam os recursos, mas não só isso, que saibam também utilizá-los e manipulá-los de forma crítica, bem como possam se inserir dentro desta cultura com autonomia, reflexão e bom senso.

Vale ressaltar que os documentos oficiais argumentam que a escola não deve deixar de valorizar a cultura da escrita e do impresso, por exemplo, com os livros didáticos, o quadro negro, os cadernos, as práticas já consagradas no contexto escolar, mas devem também proporcionar aos alunos conhecimentos e aprendizagens que vão ao encontro das necessidades da sociedade contemporânea, para que desenvolvam habilidades além daquelas já estipuladas pela cultura escolar em que predomina a escrita, por exemplo. É importante que formemos alunos que saibam agir, manipular, criar, ser protagonistas (entre tantas outras coisas que os ecossistemas que envolvem as TD possibilitam) em uma cultura digital de forma ética, reflexiva e crítica. Além disso, é dever da escola proporcionar o acesso, conhecimento e inserção à cultura digital (assim como apresentar outras culturas aos alunos), mesmo que nem todos estejam efetivamente inseridos nela, sendo a escola uma porta de entrada para a cultura digital àqueles que não a conhecem, exercendo um ato político e democrático.

No entanto, mesmo com documentos com força de lei nacional e todas as mudanças e transformações nítidas que ocorreram no mundo (elencadas neste capítulo), se alguém viajasse no tempo, da idade média para os dias atuais, provavelmente, não se surpreenderia grandemente quando visse uma escola. A razão é que a maneira de ensinar e aprender pouco mudou desde aqueles tempos. Muitos são os possíveis motivos para esse cenário continuar existindo nas escolas brasileiras. Escolhemos alguns deles para discutirmos na próxima seção.

2.2.1 A sala de informática: uma (falsa?) promessa de revolução no ensino

Quando as produções cinematográficas surgiram, muitos estudiosos acreditaram que estas provocariam uma revolução no sistema educacional. Que os filmes e programas gravados poderiam suplantam em grande parte o potencial dos livros didáticos e poderiam transformar a educação que advinha da cultural oral e escrita, em uma educação da cultura visual, afinal, os alunos poderiam aprender de forma rápida e eficiente assistindo aos conteúdos através daqueles novos recursos que surgiam na época. Segundo Buckingham (2010), um dos estudiosos que afirmou isso foi Thomas Edison, conhecido como o grande inventor da era da eletricidade, em 1922. Edison, com sua brilhante mente inventiva, já apostava que a educação não teria como continuar a ser igual diante de tamanhas revoluções que o mundo passava já em sua época de vida.

Entretanto, Edison não foi o único defensor do potencial revolucionário que as grandes invenções da primeira metade do século passado prometiam causar no sistema educacional. Conforme estudos de Buckingham (2010), mais ou menos nesta mesma época, diversos discursos parecidos com o de Edison surgiram acerca do rádio. Posteriormente, a mesma retórica surgia sobre o novo meio de comunicação inovador que surgia, a televisão. E, ao surgir os primeiros microcomputadores, novas esperanças foram despertadas acerca do potencial revolucionários que as novas máquinas causariam, definitivamente, na educação. Segundo Buckingham (2010, p. 40):

Os reformistas e os marqueteiros da tecnologia (frequentemente entoando o mesmo hino) repetidas vezes alegaram que a nova mídia traria novas formas de aprendizado à sala de aula, tornando redundantes velhas mídias como os livros e, em muitos casos, também os professores.

Diante de tantas apostas na tal “revolução” do sistema educacional, o que realmente temos, hoje, são televisões guardadas nos armários das salas de aulas, aparelhos de reprodução de fita cassete e as próprias fitas cassetes com gravações e filmes diversos

empoeirados em gavetas (quando já não foram descartados em lixos) e os tão impactantes e transformadores computadores, oriundos das mais avançadas tecnologias digitais, todos enfileirados em uma, por vezes, distante sala de informática - mas vamos discutir mais sobre isso adiante – primeiro, tracemos um breve histórico sobre a entrada das TD no contexto educacional.

Segundo Schlemmer (2019, p. 126), a presença dos computadores na educação surgiu há muito tempo, mais precisamente em 1924, quando Sidney Pressey automatizou a correção de testes de múltipla escolha. Essa técnica foi utilizada posteriormente, em 1950, por Skinner, professor de Harvard, “para construir a ‘máquina de ensinar’, que propunha ensino por instrução programada, fundamentado na teoria behaviorista, de base epistemológica empirista”. Em 1960, ainda conforme a autora, surgiram os chamados CAIs (*Computer Aided Instruction*), que envolviam a interação do aluno com os materiais instrucionais programados. Os CAIs envolviam atividades de tutorial, repetição e prática, jogos instrucionais, simulação e resolução de pequenos problemas criados. No entanto, devido ao alto custo dos computadores na década de 1960, só se tornaram possíveis em escolas norte-americanas em meados de 1970.

Ainda traçando um breve histórico, de acordo com os estudos de Schlemmer (2019), nessa mesma época, entre 1960 e 1970, com o propósito de utilizar computadores na educação com uma fundamentação teórica diferente daquelas já lançadas (com foco na repetição e instrumentalização, por exemplo), surge a linguagem e a filosofia Logo, criada por Seymour Papert, fundamentada na Epistemologia de Genética de Jean Piaget e na Inteligência Artificial. Segundo Schlemmer (2019), a linguagem Logo era uma alternativa passível de ser utilizada em diversos domínios do conhecimento e possibilitava a aprendizagem através do uso do computador. Em suma, Logo é uma linguagem de programação, voltada para estudantes de diferentes níveis de ensino. O ambiente mais tradicional envolve um robô pronto para responder aos comandos dados pelo usuário. Essa proposta era diferente de todas as outras, pois, ao contrário de induzir apenas a repetição, a linguagem Logo estimulava que os alunos aprendessem com seus próprios erros, afinal, o estudante precisava de autonomia para dar comandos ao robô virtual e o seu comando era automaticamente interpretado e, caso não estivesse correto, o aluno precisaria encontrar outras soluções para os problemas que surgissem. Nas versões mais antigas, a maioria dos comandos referiam-se a desenhar e pintar. Hoje, se compararmos aos inúmeros avanços tecnológicos que presenciamos diariamente, as propostas como CAIs e linguagem Logo, por exemplo, parecem ser pouco relevantes, mas estas marcaram o início do que seria uma revolução na área da educação.

No Brasil, o debate sobre a presença de computadores na educação começou depois dos anos 1970. Universidades dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul começaram a desenvolver os primeiros estudos e pesquisas sobre o potencial dos computadores na educação brasileira após as discussões já terem sido estabelecidas em outros países como os Estados Unidos. Com a sociedade em transformação e os primeiros indícios da cultura digital se fortalecendo, já não era mais aceitável que a escola seguisse rígida nas formas de ensinar e aprender. Segundo Schlemmer (2019, p. 128), “era necessária uma reforma no sistema educacional, propiciando o surgimento de outras propostas de apropriação do computador na educação”, isto é, indo além daquelas que envolviam instrumentalização, repetição e jogos de pergunta e resposta, por exemplo, era imprescindível “trabalhar com a resolução de problemas, desafios, estudos de caso e desenvolvimento de projetos” (idem), promovendo uma utilização, apropriação, criação crítica, intencional e produtiva das tecnologias nas escolas.

Com esse discurso ganhando cada vez mais força no Brasil, muitas escolas introduziram a informática no currículo como disciplina trabalhada por professor específico (que, por vezes, nem era professor licenciado, apenas um técnico de informática) que assumia o laboratório de informática, ensinando a utilização de aplicativos da *Microsoft* (pacote *Office*) e algumas ferramentas do *hardware*, como mouse, CPU, estabilizador, entre outros. Situação que consistia, nas palavras de Schlemmer (2019), no ensino da informática e não numa educação voltada e preocupada com a cultura digital.

Esse processo culminou em escolas equipadas com muitos computadores em salas específicas, conhecidas como salas ou laboratórios de informática, que começaram de forma tímida ainda na década de 1980, mas não demorou muito para que diversas instituições de ensino fossem invadidas por centenas de computadores. Conforme discute Alonso (2017), desde 1997, quando se instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), foi possível perceber um grande avanço na entrada de computadores nas escolas, a instalação de laboratórios de informática, já mencionada, a distribuição de *laptops*, o fornecimento de projetores multimídia e a instalação de internet nos espaços escolares.

O programa nacional, quando foi criado, tinha como propósito oportunizar e estabelecer, nas escolas da rede pública de ensino, a entrada das tecnologias digitais, a fim de incentivar a pesquisa e a construção de novos conhecimentos a partir de novos recursos que surgiam na sociedade. A ideia era promover o uso da tecnologia como forma de enriquecimento pedagógico, tomando como base as novas formas de pensar, de comunicar, de informar, de viver, de aprender típicas da cultura digital que emergia no final do século

passado. Com isso, o PROINFO também objetivava desenvolver, com seus incentivos às escolas, novas formas de ensinar leitura, escrita, matemática e, além disso, disponibilizar acesso às novas tecnologias àqueles alunos de classes sociais desfavorecidas que não possuíam acesso às TD (ALONSO, 2017). Entretanto, lembrando o que sinaliza Schlemmer (2019), tudo isso não garantia uma verdadeira educação digital.

Os anos foram passando e com eles novas propostas tecnológicas para a educação foram surgindo e as salas de informática já poderiam contar com mais possibilidades “educativas” à medida que os estudos e avanços tecnológicos aconteciam. Além dos *softwares* do tipo “estímulo-resposta”, com “joguinhos” de repetição, de exercício e prática (que reproduziam o ensino behaviorista) e do ensino de pacote *Office* da *Microsoft* e/ou ensino de *hardware*, começavam a surgir, a nível mundial, aplicativos “abertos” à medida que a cultura digital ganhava terreno na sociedade. Surgiam enciclopédias eletrônicas para pesquisas, *softwares* de autoria (como *Toolbook*, *Everest*) e outros, com os quais os estudantes poderiam desenvolver projetos de forma combinada com o Logo, por exemplo. Havia novas possibilidades, que acompanhavam o desenvolvimento da *Web 2.0*, que, segundo Schlemmer (2019, p. 131), “mudou a perspectiva para a construção colaborativa de conteúdo e sua socialização, tendo o sujeito como centralidade desse processo”. Com isso, as TD se tornavam a cada dia mais interativas e a ida à sala de informática poderia se tornar cada vez mais interessante e interativa também para os alunos e professores, no entanto, esses novos aplicativos, oriundos da nova fase da cultura digital, a *Web 2.0*, pouco ganharam espaço nas salas de informática brasileiras.

Considerando o que as pesquisas indicam, as aulas no laboratório de informática se moldaram na perspectiva de “uso de” e não de “apropriação de” ou “exploração de” ou ainda “interação com” as TD. A *Web 2.0* e *Web 3D* pouco foi valorizada no contexto escolar e o que ainda predominava nas escolas era aquele cenário instituído pela *Web 1.0*: em que o conhecimento parte de um para muitos. Assim como sempre foi a educação, desde a paideia grega, em que o professor era o dominador do conhecimento e o transmitia para seus alunos. Isso significa, segundo Valente e Almeida (1997), que a introdução dos computadores nas escolas e as idas à sala de informática, não têm provocado ou introduzido mudanças pedagógicas reais. Afinal, apesar de todas as possibilidades que as TD abriam para a interação com os sujeitos, novas formas de conhecer, se informar, habitar um novo ecossistema, os primeiros contatos que os alunos e professores tinham com a cultura digital, eram bem longe do contexto escolar.

De acordo com Lopes e Schlemmer (2011), ao longo dos últimos vinte anos, foi possível perceber que o computador e as demais TD têm sido introduzidos nas escolas a fim de não interferir nos regimes já instituídos nos sistemas de ensino, aqueles oriundos da Idade Média. Segundo os autores, “o que é produzido ao se usar o computador é pouco levado em consideração, e raramente se constitui como instrumento de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem” nas escolas (LOPES; SCHLEMMER, 2011, p. 8). Dessa forma, os laboratórios de informática tornam-se ambientes autônomos e independentes, que quase não se relacionam com o restante do espaço escolar, um lugar pouco frequentado, ou, segundo os autores, um lugar evitado pelos professores e alunos. Os autores destacam também que há relatos de que o espaço da sala de informática e os computadores são utilizados como passatempo pelos alunos, como uma forma de recompensá-los por atividades cumpridas, por exemplo, sendo um espaço para se divertirem com jogos *on-line* ou acesso a redes sociais, sem nenhuma interferência em atividades pedagógicas, segundo Lopes e Schlemmer (2011, p. 9) “nesses casos, a utilização dos recursos tecnológicos dificilmente se orienta pela pertinência pedagógica de uso”.

Lopes e Schlemmer (2011) acreditam que o fato de que as TD disponibilizadas na escola estarem inseridas num ambiente fora e distante da sala de aula garante à instituição e ao professor escolherem momentos eventuais (e, na maioria das vezes, de tempo relativamente curto) para as utilizarem como estratégias de ensino efetivas em suas ações pedagógicas. Como se, na vida fora da escola, os alunos, inseridos na cultura digital, utilizassem os celulares, os computadores e a internet de forma eventual e esporádica. Os autores defendem que, agindo desse modo nas salas de aulas, “definem-se os tempos e os espaços para a leitura, a escrita, a pesquisa, o exercício, o diálogo, a escuta, o trabalho, etc.”, como se esses processos pudessem ser realizados de forma isolada e separadamente. Em uma cultura digital, em que o acesso à informação, à pesquisa, à produção é facilitado, essas práticas de fragmentação precisam ser revistas nos espaços escolares. Conforme discorrem Lopes e Schlemmer (2011, p. 9):

Dentro desse processo, para que as tecnologias digitais façam parte desse contexto, é necessário um deslocamento, uma mudança de contexto de sala de aula para o espaço do laboratório, onde, dependendo da política adotada, reconfiguram-se, ou não, o que fora predeterminado no espaço de sala de aula.

Nesse sentido, a informática na escola, instaurada no final do século passado, precisa ser questionada em uma sociedade que vive a cultura digital. Conforme Abrahamson, Bilkstein e Winlesky (2007), não basta mais apenas saber utilizar e entender o *hardware* de

um computador e os *softwares* que ele disponibiliza, mas, trata-se de trabalhar com as TD como objeto social, como elemento central na e para a aprendizagem na escola, com um fim pedagógico. Afinal, trabalhar com as tecnologias digitais disponibilizadas na atualidade, não é trabalhar com/na cultura digital. Estamos imersos em uma cultura em que utilizamos os celulares e computadores para realizarmos quase todas as tarefas do cotidiano, e a escola não pode restringir isso apenas a manipulação de ferramentas.

Desse modo, percebemos que por mais que existam documentos oficiais e inúmeros estudos que incentivem à inserção das TD nas escolas, eles não garantem que vá acontecer, de fato, uma educação que abrace a cultura digital. A implementação das salas de informática, de internet rápida, projetores multimídia em salas nada irá mudar, se a cultura escolar predominante for aquela que surgiu no Renascimento e prevalece até hoje.

Sendo assim, deixamos claro que sabemos que a obtenção de aparelhos digitais, internet de qualidade, salas de informática bem equipadas são necessárias, mas não são suficientes. Segundo Lopes e Schlemmer (2011, p. 12):

O uso democrático das tecnologias digitais, sem dúvida, passa pela garantia do acesso, mas também é necessário que se leve em consideração as transformações tanto dos regimes cognitivos quanto das políticas de utilização em processo nos espaços escolares

Sem sombra de dúvidas, há, conforme os documentos oficiais elencados neste capítulo, a expectativa de que a escola possa prover sentidos e promover uma educação voltada à cultura digital que se desenvolve fortemente fora dela, no entanto, para isso, é necessário que a própria escola seja capaz de fazer parte dessa cultura. Se isso não acontecer, a presença de *tablets*, *laptops*, projetores multimídia em sala de aula, entre outros, nada vai representar ou significar em relação à pertença efetiva à cultura digital. Além disso, dessa forma, a cultura digital na escola estará sempre atrelada às questões técnicas, ao invés das questões simbólicas e significativas para os alunos. Assim, promover um ensino com foco nas necessidades da sociedade contemporânea é promover um ensino que supere a dicotomia entre as culturas já consagradas pela escola – do oral, do escrito, do impresso – e a cultura digital, introduzindo a última também às práticas escolares.

Nesse sentido, a escola não pode ser lembrada como aquela que possui um único formato, visto como “tradicional”, em que as revoluções nunca acontecem e em que as mudanças da sociedade nada interferem. Como se o lugar de experimentar diferentes formas de aprender, de ser, de agir fosse fora dos muros da escola e como se dentro das paredes que constituem as salas de aula apenas uma forma fosse aceitável: aquela que o aluno ouve e o

professor fala, aquela que o professor escreve e o aluno copia, aquela que o professor imprime uma prova e o aluno busca tirar a melhor nota, entre outros.

Segundo Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020), essas exclusões e divisões estabelecidas já não se sustentam mais. Conforme as autoras (2020, p. 6), essas separações “são decorrentes de uma visão cartesiana, dicotômica, binária e antropocêntrica, que insiste na separação e na purificação dos híbridos”. Em uma sociedade que está inserida em uma cultura digital, ou em um novo ecossistema, não há mais espaço para polarização como Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) defendem. Vivemos em um contexto híbrido “que é constituído por múltiplas matrizes, que misturam natureza e cultura” agindo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, “nesse tipo de contexto, portanto, as duplas cultura/natureza, humano/não-humano não são separadas” (SCHLEMMER; KERSCH; OLIVEIRA, 2020, p. 7).

Dessa forma, não podemos negar que as diferentes culturas que constituem a sociedade existem e acontecem juntas e, com isso, devemos ter em mente que não há cultura melhor ou pior que outra. Entender esse hibridismo favorece a constituição de espaços de convivência e aprendizagem muito mais significativos, em que cultura escolar e cultura não escolar são valorizadas da mesma forma, em que cultura digital e cultura da escrita e do impresso (entre outras) têm o mesmo espaço, em que o professor e aluno têm a mesma importância, em uma relação horizontal, dividindo e trocando informações de diferentes vivências, diferentes realidades, diferentes culturas (sejam elas quais forem), pois na escola deve haver espaço para todas elas.

Mas como isso reflete nas aulas de Língua Portuguesa, em que a cultura da escrita e do impresso sempre foram protagonistas do ensino? É sobre isso que discutiremos no capítulo a seguir.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

Vimos, no capítulo anterior, como o advento da tecnologia transformou hábitos, práticas, conhecimentos, formas de agir e pensar na sociedade. Com isso, emergiram novas formas de comunicar, de informar, de viver, típicas da cultura digital que emergia no final do século passado.

Vimos também que a escola, por sua vez, tem um grande papel a desempenhar para que o ensino e a aprendizagem englobe, considere e valorize também esta cultura em que estamos vivendo. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil. É difícil pensar em outra escola. Uma escola diferente, em que os alunos não estejam apenas copiando do quadro, reproduzindo saberes, escrevendo em seus cadernos. Imagine agora pensar em uma aula de Língua Portuguesa. A cultura da escrita e do impresso sempre foi a principal cultura presente nas aulas de língua materna. Mas, com as novas formas de interagir na cultura digital, esse não pode ser mais o único cenário possível.

Vale destacar que isso não é sugerir que os livros, os cadernos, a prática de escrever e copiar do quadro negro, entre tantas outras práticas já consagradas, sejam abolidas das salas de aula ou devam ser descartadas. Significa, segundo Buckingham (2003), que o ensino de língua materna não seja apenas atrelado a questões de letramento oriundas da cultura da escrita e do impresso. É sugerido que a escola olhe para os (multi)letramentos que encontramos principalmente na cultura digital, isto é, as múltiplas formas de linguagem e múltiplas culturas que utilizamos para nos comunicarmos em um mundo globalizado e altamente inserido na cultura digital (ROJO; MOURA, 2019).

Dessa forma, neste capítulo, assumimos a tarefa de discutirmos sobre a necessidade de formarmos sujeitos com competência linguística para atuar num mundo em que as tecnologias digitais possibilitam novas formas de comunicação. Isso é que nos leva a discutir sobre a perspectiva dos (multi)letramentos e o que ela tem a dizer sobre uma possível reconfiguração no ensino e nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tanto, este capítulo traça um percurso abordando a noção de letramento(s), até chegarmos aos multiletramentos na perspectiva assumida nesta pesquisa. Também discutimos a noção de gêneros de textos multimodais encontrados em ambientes digitais e, por último, observamos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento com força de lei e de caráter norteador para a produção de currículos para as escolas brasileiras, concebe os multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Letramento(s): breve percurso histórico-conceitual

Segundo Rojo e Moura (2019), desde o final dos anos 1980, o conceito de letramento ganha notoriedade no ambiente acadêmico e nos saberes que circulam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Entretanto, esse termo nem sempre teve uma definição clara, assumindo diversos significados no decorrer do tempo e com a evolução das pesquisas.

O termo letramento vem da palavra inglesa “*literacy*”, que designa a condição de ser “*literate*”, isto é, aquele que está em condição de saber ler e escrever. Como possível consequência dessa breve definição, nos anos 1980 – e mesmo atualmente –, muito confundiu-se o conceito de letramento com a alfabetização, que, para Rojo e Moura (2019, p. 15), “pode ser definida como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”. Isso quer dizer que, para um cidadão ser considerado alfabetizado, ele precisa dominar o sistema de representações e de regras de uma língua, entre letras (grafemas) e sons de fala (fonemas), saber codificar e decodificar palavras.

No entanto, com as novas demandas das cidades urbanas e industrializadas, apenas codificar e decodificar palavras e dominar o alfabeto de uma língua passou a ser insuficiente. Dessa forma, em 1958, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) declarou que não bastava apenas saber ler e escrever, mas, acima de tudo, compreender os textos da vida cotidiana. Isso ocorreu porque, segundo Rojo e Moura (2019, p. 15):

A leitura e compreensão de instruções simples escritas passaram a ser requeridas pelas situações de trabalho da indústria e na vida das cidades. As placas e cartazes com preço, por exemplo, nos pregões das feiras livres urbanas ou nos mercados e lojas, já requerem tais competências.

Nesse sentido, era importante e necessário fazer uso do ler e do escrever socialmente. Não apenas saber ler os preços dos produtos nas feiras livres, mas também saber pegar o ônibus correto para a casa, para o trabalho, ler manuais de instruções etc., faziam (e ainda fazem) parte das práticas que exigiam certas competências de leitura e escrita mais abrangentes e variadas, que iam além de somente codificar e decodificar letras do alfabeto.

O conceito de letramento começa a ganhar outras (e avançadas) definições (indo além da associação de letramento exclusivamente com alfabetização) quando os chamados Novos Estudos do Letramento, propostos principalmente por Street (1984), chegam ao Brasil. Ângela Kleiman (1995), embora questione a adequação do uso de “Novos Estudos do Letramento” no contexto brasileiro, por exemplo, define que letramento é “um conjunto de

práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos” (idem, p. 19). Ou seja, para a autora, o conceito de letramento está relacionado às inúmeras possibilidades de uso da leitura e da escrita em decorrência das diversas práticas sociais que envolvem essa modalidade da língua, em contextos específicos e com objetivos específicos.

Em outro texto, Kleiman (1998, p. 181) também apresenta letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Mais uma vez, a autora defende, então, que letramento são as práticas sociais que envolvem escrita e leitura. São os eventos nos quais essas práticas são colocadas em ação e, sendo assim, a ideia de letramento ultrapassa o âmbito escolar, o que permite, além do letramento escolar, pensar em outros tipos de letramento: o familiar, o religioso, o científico e assim por diante. Isso deixa claro que o conceito de letramento está além da ideia de simples aquisição da escrita, de codificar e decodificar palavras (alfabetização).

Na esteira dessa reflexão sobre letramento como distinto da alfabetização, de acordo com Rojo e Moura (2019), numa sociedade moderna e inserida em uma cultura digital, as práticas sociais de linguagem são muitas e, mesmo que, em sua maioria, envolvam, de uma maneira ou de outra, a escrita, elas podem ser desempenhadas por pessoas não alfabetizadas, afinal, analfabetos tomam ônibus, retiram o Bolsa Família com cartões magnéticos em bancos, compram seus produtos em mercados, lojas etc. Ou seja, participam de práticas letradas mesmo sem dominar práticas específicas de codificação e decodificação do alfabeto.

Dada a variedade de contextos sociais e culturais existentes e decorrente da multiplicidade de práticas sociais de linguagens atuais, há inúmeros letramentos. Por isso, para autores como Rojo e Moura (2019), o conceito passa ao plural: letramento(s), pois são múltiplos e distintos e variam muito de acordo com o contexto, cada sociedade, diferentes culturas, não podendo mais ser compreendidos no singular.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), com o passar do tempo, o funcionamento, as relações sociais, as práticas sociais se modificam, com isso, os letramentos também se transformam ou surgem novos, de acordo com essas alterações. Um bom exemplo é o surgimento das TD, que promoveram modificações em práticas letradas por elas incorporadas, criando, por exemplo, *e-mails*, *chats*, *blogs* etc., ou seja, outras formas de se comunicar, outras (e novas) práticas sociais de linguagem mediadas pela leitura e pela escrita. Assim, os diferentes textos produzidos, ao saírem dos meios escritos-impressos e passarem a contar com novas mídias para distribuição, circulação e consumo, passam a utilizar não somente a linguagem oral e escrita, mas também combinam múltiplas linguagens, utilizam múltiplas semioses e conectam

(e criam) novas e múltiplas culturas. Esse processo nos leva aos multiletramentos, tema que discutiremos na próxima seção.

3.2 Multiletramentos: a emergência de um conceito

O termo *multiletramentos* ganhou destaque em 1996 com a publicação do manifesto "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*" (Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais) na *Harvard Educational Review*. O texto foi assinado por um grupo de dez pesquisadores, denominado *The New London Group*, o Grupo de Nova Londres (doravante, GNL). Esse grupo era formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores interessados em investigar questões relacionadas ao ensino de língua, letramento(s) e como a comunicação acontecia e refletia no mundo contemporâneo.

O posicionamento defendido pelo grupo era o de que a vida das pessoas vinha mudando visivelmente, nas formas de trabalhar, estudar, viver etc., e que essas mudanças provocavam (e ainda provocam) transformações nas culturas (temos o exemplo do advento da cultura digital) e nos modos de comunicação e interação. Por conseguinte, na visão do GNL (1996), as formas de ensinar e aprender nas escolas também precisavam perceber, acolher e envolver em suas práticas esses processos de transformação, principalmente nas aulas de línguas. Dessa forma, o grupo debatia sobre o surgimento de novas práticas de letramento que envolviam novas formas de agir na sociedade, até porque as novas práticas sociais que surgiam exigiam novas formas de ler, escrever, ver, se comunicar, criar. Ademais, havia, na visão dos autores, outras possibilidades de produzir e consumir textos nos ambientes digitais.

Com isso, o GNL (1996) afirmava a necessidade de a escola perceber e valorizar a variedade desses textos que vinham surgindo devido à presença das TD no cotidiano das pessoas. Afinal, os textos já não eram produzidos e consumidos da mesma forma, surgiam novos tipos de textos que se compunham de uma pluralidade de linguagens, deixando de serem essencialmente escritos. Vale ressaltar que a perspectiva apresentada pelo GNL não desconsiderava o letramento escolar grafocêntrico, que privilegia o impresso escrito (como a cultura da escrita e do impresso), no entanto destacava que ele não era mais suficiente para dar conta das transformações que ocorriam na sociedade.

Além disso, o GNL defendia também a necessidade de a escola considerar a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, o que gerava uma sala de aula formadas por uma diversidade de culturas, pois o processo de globalização ocasionava uma explosão da

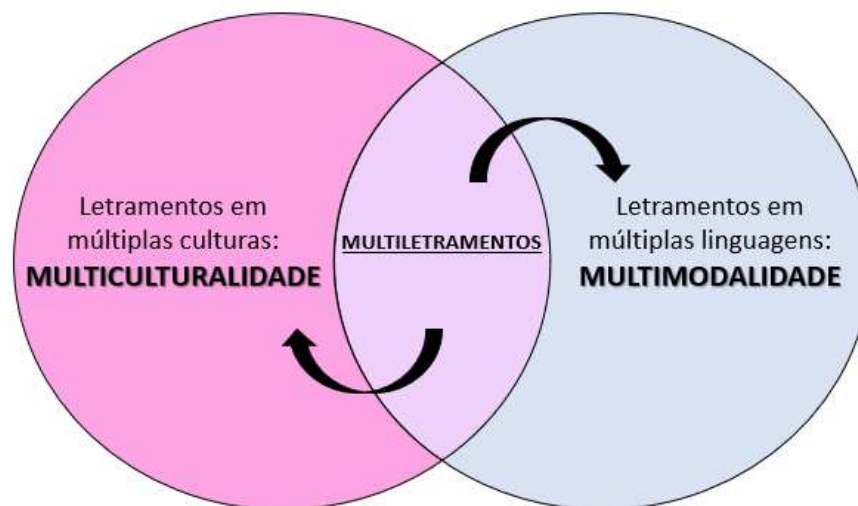
diversidade étnica e social de diferentes povos. Isso impactava não somente nos textos, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação.

Isso posto, o GNL apontou dois princípios fundamentais que, juntos, sustentam o conceito de multiletramentos:

- i) Letramentos em múltiplas culturas: **multiculturalidade**;
- ii) Letramentos em múltiplas linguagens: **multimodalidade**³.

A fim de ilustrar visualmente a imbricação desses princípios, elaboramos a Figura 1:

Figura 1 – Princípios dos multiletramentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Descreveremos, em seguida, os principais conceitos e ideias que norteiam esses dois princípios.

3.2.1 Multiculturalidade

No princípio da multiculturalidade defendido pelo GNL, o termo multiletramentos interage com as diversidades culturais das populações. É ponto central desse argumento abordar e trabalhar com as variedades pragmáticas, culturais e linguísticas nas escolas, a fim de proporcionar uma educação que tenha como compromisso romper com fronteiras

³ O termo multimodalidade pode estar atrelado a diferentes pesquisas científicas, de assuntos variados (e.g. SCHLEMMER, 2015; 2016). Nesta pesquisa, nos valeremos do conceito de multimodalidade defendido por Kress e van Leuwen (1992), que diz respeito à multiplicidade de linguagens e semioses que compõem textos e agregam diferentes sentidos a eles.

espaciais, culturais, linguísticas e temporais no contexto escolar e, conseqüentemente, fora dele (GNL, 1996).

No entanto, vale destacar que, quando o GNL criou o manifesto, estava pensando, majoritariamente, no contexto de línguas e idiomas anglo-saxões, oriundos de diferentes nacionalidades como europeus, indianos, norte-americanos, asiáticos etc., todos habitando o mesmo espaço escolar, afinal, o mundo globalizado estimulava ainda mais isso em diferentes países. Mas isso não impede que este princípio multicultural atribuído na perspectiva dos multiletramentos possa ser analisado no contexto brasileiro e nas suas diversidades culturais locais. Segundo Dias (2015, p. 31), amparada nos estudos do GNL, as diferenças culturais podem estar relacionadas também a “etnia/raça (indígenas, migrantes, grupos minoritários etc.), gêneros (orientação sexual), grupo socioeconômico, comunidades (digitais, religiosas, locais, regionais, rurais, urbanas)”. Além disso, Dias (2015, p. 31), afirma que:

A cultura é considerada resultante da criação humana (costumes, ideias, crenças, leis, conhecimentos etc.) e todas as pessoas possuem uma forma de pensar, agir, expressar, cada qual com sua própria cultura, resultando em diversidades culturais. Portanto, diferentes culturas nas diferentes esferas de atividade social ou de circulação dos discursos (escolar, científica, artística, jornalística, política, publicitária e cotidiana) terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.

Nesse sentido, diferentes culturas, das mais variadas esferas de atividade social, terão formas de ser, agir, pensar e, principalmente, se comunicar distintas e terão contato com gêneros de texto oriundos das mais variadas esferas de comunicação. Dessa forma, coloca-se em evidência, pelo GNL (1996), a importância de uma valorização, em sala de aula, da diferença cultural entre os alunos, a fim de ampliar o repertório cultural dos estudantes, promover respeito entre culturas e, conseqüentemente, abrir espaço para a entrada de outros gêneros de texto nas aulas de língua, indo além daqueles já consagrados pela escola.

Rojo (2012, p. 8), apoiada nos estudos do GNL, defende que:

Trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), **mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado** (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados. (Grifos nossos).

Desse modo, podemos entender que, embora o conceito de multiletramentos tenha surgido em razão das discussões sobre o advento das tecnologias digitais e das novas formas

de (con)viver, participar (e ser) do mundo contemporâneo e globalizado, os multiletramentos vão muito além disso. Refletem principalmente nas aulas de línguas que devem, segundo Rojo e Barbosa (2019), deixar de ter como foco apenas o sistema abstrato da língua ou as habilidades comunicativas e passar a ser as situações de uso real da língua, vinculadas às mais variadas práticas sociais dos alunos, considerando suas culturas (como a cultura digital) e suas vivências.

Cope e Kalantzis, dois pesquisadores do GNL de 1996, voltam a afirmar e defender, 23 anos depois, que:

Essas diferenças (culturais) tomam-se cada vez mais significativas em nosso ambiente comunicativo. Isso significa que não é mais suficiente o ensino voltado para o letramento focar somente nas regras das formas padrão da língua nacional. Ao contrário, comunicar e representar significado hoje requer, cada vez mais, que os aprendizes sejam capazes de perceber diferenças em padrões de significado de um contexto para o outro. Essas diferenças são consequências de vários fatores tais como cultura, gênero, experiência de vida, temas, domínio social ou subjetivo. Toda troca significativa é em algum grau intercultural. (COPE; KALANTZIS, 2019 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 22)

Assim, de acordo com Cope e Kalantzis (2006), o conceito de multiletramentos considera que a escola e os professores, principalmente de língua materna, além de focalizarem em inovadoras e diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem, propiciem a formação de cidadãos capazes de analisar, (re)conhecer, participar e debater criticamente a respeito da multiplicidade de culturas (e de práticas sociais de linguagem que cercam e ocorrem nestas diferentes culturas), podendo, assim, participar de forma ativa, crítica e ética na sociedade em que vivem.

A seguir, discutimos a questão da multimodalidade, também fortemente presente na perspectiva teórica dos multiletramentos.

3.2.2 Multimodalidade

Como dito anteriormente, o GNL (1996) preocupava-se, além das questões da multiculturalidade, com as diferentes e novas formas de produção, de veiculação e de consumo dos textos que surgiam em decorrência do surgimento e forte presença das TD em sociedade, que possibilitavam letramentos em múltiplas modalidades de linguagem. Nesse sentido, o segundo princípio dos multiletramentos refere-se à multimodalidade presente nos textos.

Para começarmos esta discussão, é importante ressaltar novamente que, embora o conceito de multiletramentos tenha sido tencionado e proposto com base no surgimento e avanço das TD, a multimodalidade e textos multimodais sempre estiveram presentes em nosso dia a dia. Isso porque, como afirmam Kress e van Leeuwen (1992), o conceito de multimodalidade diz respeito à utilização de, pelo menos, dois modos de comunicação para transmitir o conteúdo de um texto, seja na fala, com palavras e gestos, palavras e sorrisos, palavras e diferentes entonações etc., ou na escrita, com a união de texto e imagens, texto e gráficos, letras maiúsculas e minúsculas etc., que existem há muito tempo nas práticas sociais de letramento. Para exemplificar, gêneros de texto como tirinhas, charges e cartuns estão em ampla circulação desde o século XIX e utilizam imagens e textos, linguagem verbal e não verbal, para construir sentidos variados, e somente a combinação desses distintos recursos semióticos permitirá a construção de significados pelo leitor.

Entretanto, de acordo com Mayer (2001), o conceito de multimodalidade destacou-se muito mais com o advento da tecnologia e das possibilidades de criação que ela oferece, permitindo uma explosão na disponibilidade de modalidades nas criações dos mais variados tipos de textos que possibilitaram uma (r)evolução no cenário comunicacional contemporâneo. De acordo com Marcuschi e Xavier (2010), embora a escrita seja um dos aspectos essenciais da mídia digital, as novas ferramentas de comunicação utilizam mais recursos midiáticos para construir o sentido pretendente, sugerindo, como vimos neste capítulo, novas práticas de letramentos.

É por isso que a multimodalidade interessou tanto o GNL (1996), pois o advento da tecnologia abria (e ainda abre) espaço para a integração de múltiplos modos de linguagem na construção de sentidos nos textos que antes, talvez, não era tão evidenciada. Com o surgimento das TD ficou ainda mais fácil e acessível combinar o textual, o visual, o sonoro, espacial e assim por diante, em um único texto, para transmitir um único significado, reformulando, definitivamente, os modos como utilizamos a linguagem (GNL, 1996).

Rojo e Moura (2019) vão ao encontro desse posicionamento ao afirmarem que o conceito de multiletramentos se refere a muitos letramentos que estão ligados à recepção e produção de textos em diversas modalidades de linguagem devido, em grande parte, às novas tecnologias digitais (além, como já dito, da diversidade de contextos e culturas em que esses textos circulam). Ou seja, os multiletramentos estão associados à multissemiose ou

multimodalidade⁴ presentes nos textos contemporâneos. Segundo Cope e Kalantzis (2019 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 22):

O uso da linguagem hoje em parte nasce das características das novas mídias de informação e comunicação. Significados são construídos de maneiras cada vez mais multimodais, nas quais os modos de significação linguísticos escritos fazem interface com os padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial. Isso significa que precisamos ampliar o escopo da pedagogia do letramento, de modo que ela não privilegie indevidamente as representações alfabéticas, mas tragam para a sala de aula representações multimodais, em particular aquelas típicas da mídia digital. (COPE; KALANTZIS, 2019 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 22)

Nesse sentido, de acordo com Tanzi-Neto et al. (2013), se o conceito de letramento não se resume à codificação e decodificação de textos, mas se refere à capacidade de ler, escrever e, acima de tudo, compreender e integrar-se nas práticas letradas (de leitura e escrita), multiletramentos vai se referir à capacidade de ler, compreender, produzir, envolver-se nas práticas de leitura e escrita de textos multimodais ou multissemióticos. Desse modo, faz-se necessário desenvolver e potencializar capacidades de ler e interpretar as múltiplas semioses presentes em textos diversos e, além disso, saber ler, analisar, explorar como essas semioses se apresentam e se articulam no processo de construção de sentidos dos textos, principalmente no que se refere aos textos contemporâneos, mais precisamente, encontrados nos ambientes digitais de interação. Conforme discute Medeiros (2014, p. 591 - 592):

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma gramática visual. A tela (da TV, do computador, do *data-show*) tem se tornado, então, elemento crucial nas representações, tornando-se um lugar privilegiado da multimodalidade.

Os exemplos trazidos por Medeiros (2014) são apenas alguns dos inúmeros que encontramos no ambiente digital, afinal, não é difícil encontrarmos textos cada vez mais multimodais nas diversas práticas comunicativas contemporâneas. No entanto, a capacidade de atribuir significado à multimodalidade presente nos textos contemporâneos exige práticas para a sua interpretação ou produção, em outras palavras, exigem multiletramentos dos cidadãos do século XXI.

⁴ Vale ressaltar que, nesta pesquisa, entendemos, assim como Rojo e Barbosa (2015), os termos multimodalidade e multissemiose como sinônimos. Entretanto, no decorrer da investigação nos valeremos do termo multimodalidade para evitar ambiguidade.

Em trabalho anterior (SCHELL, 2020), observamos que, com o surgimento de textos cada vez mais multimodais, principalmente aqueles oriundos da cultura digital, nota-se uma mudança no perfil do leitor / autor atual, que, agora, precisa ter e/ou adquirir capacidade de criar, escolher, ler e interpretar as multimodalidades empregadas em um único texto. Desse modo, surge a necessidade de textos multimodais serem trabalhados em sala de aula, visando à formação de alunos com essas novas habilidades desenvolvidas. Nesse sentido, Rojo (2013, p.8) afirma que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas".

Ferreira (2019) também afirma que são justamente as características dos textos que circulam em ambientes virtuais, em suas peculiaridades de interação entre sujeitos, de articulação de semioses que devem ser objeto e foco de estudo, visando a “propiciar o aperfeiçoamento de habilidades que auxiliem os alunos a estabelecerem novos olhares aos processos de produção e compreensão de sentidos”, afinal, o modo de interpretar os textos está “intrinsecamente articulado às situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo” (FERREIRA, 2019, p. 17). Isso coloca a escola e, principalmente, o ensino e aprendizagem de língua materna como lócus de formação para essas novas exigências que a atualidade demanda dos cidadãos. Reiterando o que argumenta Rojo (2013), não é deixar de valorizar a cultura da escrita e do impresso nas aulas de língua, com gêneros de texto como notícias, reportagens, artigo de opinião, entre outros, próprios do letramento da letra e já consagrados pela escola, mas também de valorizar os novos gêneros de texto multimodais, oriundos da cultura digital, que exigem multiletramentos da parte do aluno.

Pensando na aproximação dessa discussão teórica com a escola, apresentamos um exemplo de gênero de texto multimodal que circula em ambiente digital e que pode ser explorado em práticas de ensino e de aprendizagem de língua materna.

3.2.3 Gênero de texto multimodal que circula em ambiente digital: episódio de *podcast*

Para situarmos a discussão, primeiramente, é necessário revisitarmos brevemente o conceito de gênero de texto. Segundo Marcuschi e Xavier (2010), os estudos relacionados a

gêneros de texto⁵ – ou do discurso⁶ – não são novos, eles vêm sendo abordados desde o século passado, com os estudos oriundos da Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso. Entretanto, os diferentes gêneros de texto existem muito antes desses estudos, afinal, os gêneros de texto são fenômenos históricos que se relacionam com a vida cultural e social dos usuários de qualquer língua.

De acordo com Bakhtin (2000), gêneros de texto, ou do discurso, como o autor os nomeia, caracterizam-se pela função social que eles exercem. Isto é, são textos que são produzidos para um fim específico em uma situação comunicativa. Nesse sentido, os estudos de Bakhtin apontam que toda a interação comunicativa que realizamos no dia a dia se dá por meio de um texto/discurso, oral ou escrito. Os gêneros, então, já são reconhecidos e internalizados nas atividades humanas e são socialmente organizados. Segundo Bakhtin (2000, p. 301-302):

Os gêneros do discurso: [...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Bakhtin (2000), a partir dos estudos desenvolvidos por Volochinov, defende que toda a atividade humana está mediada, de alguma forma, pelo uso da linguagem e cada esfera de utilização da linguagem está organizada em tipos relativamente estáveis de enunciados, estes são chamados de gêneros de texto. Para exemplificar, podemos pensar na esfera jurídica em que há petições, sentenças, intimações, todos são gêneros de texto que compõe esta esfera de utilização da língua. Se pensarmos na esfera religiosa, podemos destacar como exemplos a novena e a reza; na esfera acadêmica, o artigo científico e o relatório de estágio. Todos são exemplos de como a linguagem se organiza em gêneros de texto.

Isso posto, os gêneros de texto, construídos e advindos da natureza social, cognitiva e linguística, funcionam como padrões de referência para os usuários da língua e não há como nos comunicarmos sem a utilização deles, sejam orais ou escritos. Afinal, ainda segundo

⁵ Assumimos, nesta dissertação, o conceito de texto tal como assume Bronckart (1999, p. 95, grifos do autor), sendo texto “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior”.

⁶ Existe mais de uma nomenclatura para rotular o conceito de gênero (de texto/textual, de discurso/discursivo). Nesta pesquisa nos valem da nomenclatura “gênero de texto” advinda do Interação Social e Discursivo, exceto quando fizermos menção explícita ou citação de autor que se utiliza de outra terminologia.

Bakhtin (2000), seu processamento se dá intuitivamente pelo usuário em situações comunicativas imediatas (gêneros primários), ou podem acontecer através de metarreflexão, quando, em uma dada situação de comunicação o usuário da língua precisa aprender e formular gêneros mais complexos (gêneros secundários). Segundo Remus-Moraes (2019, p. 23), os gêneros primários são “gêneros da vida cotidiana, geralmente orais, provêm das trocas verbais ordinárias e espontâneas mantendo uma relação imediata com a situação de produção”. Já os gêneros secundários “são resultantes do discurso literário ou científico, provêm das trocas culturais mais formais” (idem).

Bronckart (2008), apoiado nos estudos de Volochinov e Bakhtin, afirma que os gêneros de texto são produções sociais e históricas que revelam e evidenciam a ação humana de linguagem. Eles pré-existem antes das nossas ações e estão indexados às situações de linguagem, isto é, como lembra Machado (2007, p. 250) “são portadores de um ou de vários valores de uso”. Diante disso, a concepção de gênero de texto rotula a necessidade de uma dada situação de interação social, de uma dada comunidade, de um dado tempo, de uma dada geração. Assim, diferentes gêneros aparecem e desaparecem conforme as necessidades interativas dos diferentes povos, em diferentes tempos. Desse modo, podemos afirmar que os gêneros de texto estão a serviço do falante e das necessidades do seu tempo.

De acordo com Brito e Sampaio (2013), com o advento da tecnologia digital, novas formas de comunicação foram surgindo, considerando a necessidade de interação por meio dos computadores, *smartphones*, *tablets*, *games*, entre outros. Conforme a cultura digital foi ganhando espaço na sociedade, surgiam novos gêneros de texto ou antigos gêneros de texto se transformavam⁷ para atender às necessidades da era digital, afinal, as atividades humanas desta era possibilitavam novos modos de interação e, conseqüentemente, abriam espaço para novos tipos relativamente estáveis de enunciados nas diferentes esferas de comunicação. Nesse sentido, é importante destacar que não são as tecnologias digitais que dão origem a novos gêneros, mas sim, a intensidade e frequência dos usos dessas novas tecnologias pelos seres humanos que, conseqüentemente, alteram e transformam as formas de se comunicar e interagir em sociedade.

Entretanto, como já mencionado anteriormente, nem todo texto que surge no ambiente digital é um novo gênero de texto. Isto é, às vezes, esses gêneros que encontramos ao navegar na internet, por exemplo, são criados e adaptados a partir de outros gêneros já presentes na

⁷ Segundo Marcuschi e Xavier (2010), temos o exemplo de carta, que se deslocou do ambiente físico para o digital, encontrada nos e-mails do dia a dia. Ou, mais contemporaneamente, a notícia (impresa), que migra para o ambiente digital e incorpora novas semioses e modalidades em sua produção.

sociedade desde antes da popularização da *Web*. Dessa forma, alguns gêneros encontrados em ambientes digitais de interação são parecidos (ou descendentes) aos que já existem, que já possuem uma funcionalidade determinada e apenas se transformam para se adaptar às novas demandas comunicacionais tecnológicas. Isso mostra a variedade de gêneros que podem existir e como eles são dinâmicos.

Nesse sentido, como podemos notar, nem tudo o que vemos surgir com o advento das tecnologias digitais são exatamente coisas novas – como é o caso da multimodalidade, já destacada neste capítulo, que sempre esteve presente nos textos, em gêneros como charges, cartuns, tirinhas cômicas, entre inúmeros outros. No entanto, claramente, com o surgimento das TD ficou ainda mais fácil combinar múltiplas semioses em um único texto. Por isso, encontramos com frequência em nosso dia a dia gêneros de texto multimodais, que unem o visual, o áudio, textual e assim por diante, o que comprova que os gêneros de texto acompanham a evolução dos modos de comunicação e os modos como utilizamos a linguagem na sociedade.

Para ilustrarmos como isso acontece em gêneros de texto da cultura digital, escolhemos um exemplo de gênero multimodal encontrado em ambiente digital de interação, o **episódio de *podcast***.

Escolhemos essa nomenclatura – episódio de *podcast* –, pois há divergência de conceitos entre autores e consideramos esta a maneira mais clara de exemplificar este gênero multimodal. Mas por que não apenas *podcast*? Para Lenharo e Cristóvão (2016, p. 311), o *podcast* é uma mídia que atua como “uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira”, desse modo, as autoras não consideram *podcast* um gênero de texto. Bonini (2011, p. 688) também considera que *podcast* seja uma mídia e explica, pela sua ótica, o que diferencia mídia de gênero:

Entendo [...] que uma mídia seja um processo tecnológico de mediação da interação linguageira. [...] Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação linguageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. [...] É a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula.

Mas há também quem discorde dessa afirmação, como Carvalho et al. (2008), classificando *podcast* como gênero de texto, de modo a delinear o que chamam de taxonomia dos *podcasts*. Esses autores definem seis dimensões para o gênero *podcast*, classificando-os pelo tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade. Segundo Matias (2020, p. 306), “essas

categorias convergem com os elementos apontados por Bakhtin como constitutivos dos gêneros: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo”.

Em suma, classificar *podcast* como gênero ou não é uma discussão bastante complexa e extrapola o foco deste estudo. O que não podemos negar é que ele circula em inúmeros celulares e até mesmo em computadores, de diferentes usuários e mantém uma forma relativamente estável de produção. Por isso, como foco deste capítulo é apenas mencionar e exemplificar um gênero de texto do ambiente digital, escolhemos e trataremos, nesta pesquisa, o episódio de *podcast* como gênero, assim como é mencionado pela BNCC (BRASIL, 2018).

Os episódios de *podcast* são muito parecidos com os programas de rádio (talvez, até possamos considerá-lo um gênero descendente de outros já existentes), no entanto, como sugere Sousa (2017, p. 31), eles são mais do que programas de rádio, pois:

As emissões [dos episódios de *podcast*] passaram a se sofisticar, mesclando locuções, informação e diversas outras formas de expressão que não são contempladas pelas emissoras comerciais [de rádio], como palestras e debates sobre os mais diversos temas – de histórias em quadrinhos e jogos eletrônicos a religião, política e problemas sociais.

Ademais, a diferença é que você não precisa sintonizar uma emissora para ouvi-los. Os episódios de *podcast* ficam disponíveis para que o consumidor escute quando quiser, pois não é um programa ao vivo, sendo necessário apenas acessar um serviço de *streaming*, um site ou aplicativo específico, em celulares, *Ipods* e/ou computadores para encontrarmos diversos episódios de *podcast*.

Segundo Carvalho et al. (2008), cada episódio de *podcast* pode ter um fim específico, como, por exemplo, o autor pode querer informar, ensinar, motivar, sensibilizar, refletir e questionar aquele que o ouve. Eles são divididos em diversos formatos, destacamos quatro: conversa com ouvinte (o locutor, sozinho, cria o conteúdo para seu ouvinte), mesa de bar (conversa com várias pessoas interagindo), programa de entrevista (há o locutor e o(s) convidado(s)), *storytelling* (conta uma história, normalmente ficcional).

Os episódios de *podcast* podem ser feitos de forma independente ou vinculados a importantes veículos de comunicação (*GI*, Zero Hora, Estadão, por exemplo). O que importa destacar aqui, é que eles vão estar agrupados a uma lista de reprodução (*playlist*) de diversos episódios que, normalmente, serão dos mesmos autores e utilizarão sempre o mesmo formato. Sobre o tempo dos episódios, ele pode variar. Os episódios curtos são considerados aqueles que possuem até 5 minutos, os moderados são os que possuem entre 6 e 15 minutos e os longos com mais de 15 minutos.

No que diz respeito à multimodalidade, há, primeiramente, e talvez a semiose mais evidenciada neste gênero, a linguagem verbal, que é concretizada por meio da oralidade. Na fala do autor do episódio, podemos perceber diferentes entonações para diferentes sentidos que ele quer transmitir. Também temos a língua verbal escrita, na escolha do título do episódio, que, em geral, aparece de modo fixo em aplicativos de reprodução de *podcasts* - e que é muito importante para informar o ouvinte sobre o que ele irá ouvir e também para chamar sua atenção. Alguns episódios ainda contam com uma breve descrição escrita, para antecipar seu conteúdo ao ouvinte.

Além disso, temos que destacar que todos (ou em grande maioria) os episódios de *podcast* possuem uma capa com uma imagem e ela pode (ou não) chamar a atenção do ouvinte para consumir aquele conteúdo. A capa também irá antecipar um pouco sobre o que o ouvinte irá ouvir ou, se for o caso de uma *playlist*, sobre o que aquela *playlist* aborda.

Os episódios de *podcast* também contam com a sonoplastia, que se manifesta através de trilhas musicais, de abertura e de encerramento, e de variados efeitos sonoros. Esses efeitos sonoros e trilhas musicais também não são adicionados de forma aleatória ou sem querer produzir um sentido para o ouvinte, afinal, eles representam um significado importante para aquilo que o autor quer transmitir. Por exemplo, em um momento de suspense, há efeitos de suspense, que tentam representar uma sensação assustadora para quem está ouvindo; em algum momento engraçado, há efeitos de risadas, que representam a alegria; há também episódios que falem sobre comidas e o autor adiciona efeitos sonoros de mastigação para provocar a sensação no ouvinte de que alguém está comendo; e assim por diante. César (2015), afirma que os autores de episódios de *podcast* utilizam tais recursos semióticos para também estimular a imaginação do ouvinte. Segundo o autor, a escolha da sonoplastia faz com que o público consiga “ver” o que está sendo transmitido pela fala. Para Sousa (2017, p. 25) “isso quer dizer que a trilha e os efeitos sonoros são empregados no intuito de ressaltar ou fortificar o sentido daquilo que foi exposto através de palavras”.

Isso posto, no que diz respeito à multimodalidade presente no gênero, podemos afirmar que os episódios de *podcast* contam com, no mínimo, quatro modos de linguagem – oralidade; escrita; imagem e efeito musical – que, juntos, colaboram para a construção do(s) sentido(s) que o autor quer produzir, comprovando que esse é um gênero abundantemente multimodal. Aquele que ouve e consome os conteúdos dos episódios deve ser capaz de ler e compreender as múltiplas semioses empregadas nesse gênero de texto, sem um olhar isolado para cada uma delas, para construir um bom entendimento sobre o texto que está consumindo.

Escolhemos o episódio de *podcast* “**Segurar a respiração serve como teste de COVID?**”, publicado na *playlist* de *podcast* “Em quarentena”⁸, para mostrarmos como o que foi apontado acima funciona na realidade. Observemos a Figura 2.

Figura 2 – Episódio de *podcast*



Fonte: Em quarentena (2021).

Esse episódio é considerado curto, por ter apenas 3 minutos e 10 segundos de duração. Para começar, podemos observar que a capa contém uma imagem de um menino negro segurando o ar com a boca. Além disso, podemos ver o logotipo da *playlist* “Em quarentena” evidenciado. Isto ocorre para demonstrar que este episódio faz parte de uma série de outros episódios que podem ser ouvidos e acessados nesta *playlist* em questão. Mas por que a escolha de um menino negro? Todos os episódios desta *playlist* tem como finalidade informar a população periférica da cidade de São Paulo a respeito da pandemia de Covid-19, desmentindo *fake news*, por exemplo. Segundo a descrição da *playlist* “Em quarentena”:

⁸ Este episódio tem como autora Ana Beatriz Felício, com edição de Wagner de Alencar e Juliana Santana, a capa foi produzida por Magno Borges. Esse episódio de *podcast* foi retirado do aplicativo de reprodução de *podcasts* *Spotify* e pode ser ouvido e acessado através do celular ou do computador. Você pode acessar este *podcast* através do link <https://open.spotify.com/episode/6Jf9GqB6RRu7EY7OmQdoi>.

Queremos informar quem mais precisa se virar meio a esse caos. De segunda a sexta, com vozes diversas, a gente te apresenta pessoas, comenta o que tá pegando nas periferias durante as eleições de 2020, fica de olho na gestão municipal de São Paulo, desmente *fake news*, viaja pelas quebradas do Brasil e ainda dá dicas culturais para fazer no sofá de casa! (EM QUARENTENA, 2020, s.p.).

Conforme dados do IBGE, em 2014, 76% dos mais pobres no Brasil são negros e moram em zona periférica, talvez por isso a escolha de um menino negro na capa deste episódio, que pode ser fonte de identificação para a comunidade que se vê representada/identificada com esse marcador cultural.

A escolha do título também chama atenção: “Segurar a respiração serve como teste de Covid?”. Os autores escolheram um título de uma *fake news* e, ao final, adicionaram um ponto de interrogação, provavelmente para indagar o ouvinte se aquilo realmente é verdade ou funciona. Logo, inferimos que, ouvindo o episódio, teremos uma resposta: se é verdade (ou não) que segurar a respiração serve como teste de Covid-19. Então, podemos afirmar que esse título já antecipa o tema que esse episódio irá abordar e pode (ou não) chamar a atenção do ouvinte.

No que diz respeito à linguagem verbal expressada por meio da oralidade, notamos que a variedade de linguagem utilizada nesse episódio é predominantemente informal. O vocabulário utilizado é simples, de fácil entendimento, com expressões populares e coloquialismos, como, por exemplo “passar batido”, “de boca a boca”, “*Fake news* que você trombou por aí”, entre outros. Além disso, podemos notar aplicação de palavras abreviadas ou contraídas, por exemplo “*Face*”, se referindo a *Facebook*. Como este episódio tem como finalidade informar a população leiga no assunto, a escolha de uma variedade informal pode ser adequada à visada comunicativa/intencionalidade discursiva desejada.

Em relação aos efeitos musicais, logo no início, ouvimos um som de notificação de celular, que pode estar transmitindo o significado de que a pessoa que está ouvindo está recebendo uma notificação de mensagem no seu próprio aparelho, como se fosse de alguém conhecido, o que aproxima o ouvinte do locutor. Ainda no início, depois da chamada da locutora, Ana Beatriz, em que ela resume o assunto *fake news*, surge uma música instrumental, que podemos considerar como trilha sonora de abertura do episódio. Depois da música, a locutora segue o assunto trazendo novas informações. Quando a locutora fala que a informação é mentira, logo surge um efeito sonoro que remete a “erro” (pode ser ouvido no tempo *1m18s* do episódio) e quando ela diz que foi “pegar” a informação em um site, logo surge um efeito sonoro de pessoa digitando (pode ser ouvido no tempo *1m29s* do episódio)

para dar a impressão ao ouvinte de que ela realmente está digitando em um computador em busca da informação.

Esses são apenas alguns exemplos de multimodalidade que podemos encontrar neste episódio de *podcast*. O emprego das diferentes semioses não acontece de forma aleatória ou sem intencionalidade, ele tem um motivo pré-determinado pelo produtor e ajuda a construir significados importantes para o texto como um todo, não sendo possível analisá-los separadamente, pois apenas juntos é que constroem sentido.

Buscamos exemplificar aqui como as múltiplas semioses podem se manifestar em um gênero de texto encontrado em ambiente digital. Voltamos a defender que as tecnologias digitais, como vimos, possibilitam ainda mais essa combinação de vários modos de linguagem para construir o sentido de um texto e evidenciamos isso em um gênero como o episódio de *podcast*, oriundo de uma cultura diferente daquela já consagrada pela escola: o episódio de *podcast* não circula de forma impressa e não é essencialmente escrito, embora possa ser roteirizado e mobilize elementos da escrita em sua circulação no meio digital.

No entanto, há inúmeros outros gêneros, também citados pela BNCC, como o *vlog*, *videominuto*, *e-zine*, trailer honesto etc. (BRASIL, 2018). Todos esses circulam e são produzidos e consumidos de forma *on-line* e utilizam mais de um recurso semiótico para a construção de sentido e advêm de uma cultura por vezes diferente para a escola, a cultura digital, exigindo multiletramentos do consumidor, leitor, ouvinte e também do próprio autor/produtor destes gêneros multimodais, afinal, ele precisa ter o domínio, compreensão e conhecimento dos recursos semióticos essenciais para a construção de variados gêneros para produzi-los com êxito.

Na seção que segue, discutiremos, sob nossa visão, como a BNCC dialoga com a perspectiva dos multiletramentos quando trata do ensino de Língua Portuguesa.

3.3 A BNCC e os multiletramentos

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e segundo o discurso oficial, tem como objetivo orientar a produção dos currículos das escolas (públicas e privadas) de todo os Brasil, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição, como também as suas propostas pedagógicas. Dessa forma, seria uma pretensão da BNCC promover a equidade do ensino em todo território nacional (BRASIL, 2018). Segundo Francisco (2018, p. 2):

O documento difere-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por ser um documento previsto em lei para a diminuição das desigualdades no ensino, promovendo uma maior unificação nos sistemas educacionais, sejam eles públicos ou privados. Assim, a BNCC versa sobre as bases do conhecimento para cada série da educação básica, devendo ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação dos currículos.

Nesse sentido, ainda segundo o discurso oficial, a BNCC procura ir ao encontro dos princípios éticos, políticos e estéticos já determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pretende direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e tem como foco e objetivo a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Além disso, a BNCC pretende determinar conhecimentos (competências e habilidades) básicos que todo os alunos devem desenvolver ao longo da vida escolar para que tenham “assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

Em relação ao componente Língua Portuguesa, a BNCC defende que é preciso proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68).

Ainda, a BNCC vai ao encontro da perspectiva de multiletramentos, que associa a multimodalidade e a multiculturalidade, e faz avançar a discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola brasileira ao defender que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68)

Diversos excertos encontrados no documento, como este selecionado acima, destacam a preocupação da BNCC com as práticas sociais de linguagem que envolvem as TD e a cultura digital. Essa consideração e atenção aos multiletramentos e à cultura digital pode

contribuir para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, considerando que:

Propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. **Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.** (BRASIL, 2018, p. 487. Grifos nossos)

Dessa forma, segundo a BNCC, a escola agora não pode mais deixar de considerar as TD e tudo que elas simbolizam e representam na sociedade atual. A escola deve, pois, refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividade humana em função do desenvolvimento da tecnologia, que provoca uma verdadeira revolução, com:

Novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p. 72).

No que diz respeito à multiculturalidade imbricada nos multiletramentos, o documento, em sua versão de 2018, tem como uma de suas premissas valorizar a diversidade cultural. A BNCC destaca a importância de valorizar as diferentes culturas do alunado em sala de aula. Dessa forma, as instituições precisam “conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” e, principalmente, do aluno, a fim de proporcionar ampliação do repertório cultural (BRASIL, 2018, p. 37). A escola, nesse sentido, deve valorizar as diferentes formas de produções e expressões da sociedade, que envolvem aquilo que é cânone, popular, a cultura juvenil, a cultura digital, entre outros.

Contudo, não é apenas sobre a dimensão da multiculturalidade que a BNCC reflete, pois o documento abre espaço também para valorizar a multimodalidade encontrada ainda mais evidenciada nos textos contemporâneos. Sendo assim, na BNCC, aparentemente, toda a incidência de apontamentos que tratam de análise semiótica foi considerada como referência à perspectiva da multimodalidade na perspectiva do GNL, tendo em vista que é este direcionamento que a BNCC fornece:

É importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2018, p. 486).

Diante dos esforços para a promoção dos multiletramentos nos fundamentos propostos pela BNCC e enfatizando, constantemente, nesse documento, a importância de se trabalhar com as novas práticas de linguagem multiletradas (através de habilidades e competências específicas), Rojo e Barbosa (2019) afirmam que é de extrema importância que a escola reestruture seus processos de ensino e de aprendizagem aos novos formatos que se apresentam no mundo atual. Segundo as autoras, para atingir os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC e citados neste subcapítulo, a escola e os professores precisam valorizar e desenvolver trabalhos pedagógicos com esses novos modos de ver, sentir, agir, comunicar e entender o mundo e, também, envolver a realidade dos educandos, inseridos na cultura digital, em uma sociedade demasiadamente tecnológica, possibilitando e valorizando o contato com a larga variedade de culturas e diferentes modos de linguagem, em práticas diversas de uso da língua.

Entretanto, em nenhum momento, segundo Diolina e Bueno (2019), há, no texto da BNCC, uma definição, explicação ou conceitualização direta sobre o que seriam multiletramentos, tampouco multiculturalidade ou multimodalidade/multissemiose. Há, de fato, inúmeras listas com conteúdos e exemplos de gêneros a serem trabalhados que envolvem os multiletramentos, mas, segundo as autoras, “não há indicações de um trabalho que leve à compreensão dos efeitos de sentido gerados pelos recursos empregados” (DIOLINA; BUENO, 2019, p. 129). Será que a presença destas listas irá garantir que o professor consiga, realmente, trabalhar os multiletramentos através de gêneros de texto diversos com seus alunos? Será que apenas listas de conteúdos e exemplos dão conta de orientar o trabalho do professor em sala de aula?

Diante disso, para que a escola possa, como defendem Rojo e Barbosa (2019), reestruturar seus processos de ensino e de aprendizagem, dando espaço à entrada de novas culturas, valorizando diferentes semioses em textos, inovando, repensando e reconstruindo suas práticas, é importante também que os processos de construção de documentos prescritivos também abram espaços para a entrada e o acolhimento de novas vozes, deixando de valorizar apenas o conhecimento epistêmico, dando valor ao conhecimento oriundo da práxis do professor em sala de aula também. Se os próprios documentos normativos mantêm

em suas práticas de elaboração um sistema monocultural e etnocentrista, como eles exigem que a escola e professores assumam outra configuração?

Ainda que existam pontos questionáveis, controversos e obscuros no documento, não podemos deixar de considerar que a educação no Brasil deu, em termos de documentos oficiais, um primeiro passo rumo a um ensino de língua baseado na perspectiva dos multiletramentos e com foco na cultura digital, tornando-se claro o incentivo proposto pela BNCC em desenvolver e formar alunos capazes de interagir criticamente e ativamente em diversas práticas de linguagem contemporâneas (sobretudo as próprias de ambientes digitais) e agirem dentro da cultura digital com consciência, criticidade e ética, preparados para enfrentar as demandas da sociedade do século XXI.

No próximo capítulo, nos propusemos a discutir sobre a base teórica do Interacionismo Sociodiscursivo e como essa ciência do humano se relaciona com o trabalho docente e com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa que embasa esta pesquisa.

4 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos centrais que constituem e formam a corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) a fim de, posteriormente, refletirmos sobre como eles se relacionam com a formação continuada, a qual sustenta esta pesquisa, e, sobretudo, explicitar a arquitetura textual proposta pelo ISD que será utilizada para guiar nossas análises dos dados gerados para esta pesquisa.

Para tanto, serão retomados alguns princípios fundamentais da perspectiva do ISD, contudo, não será possível detalharmos em minúcia toda a teoria, visto que não há espaço e não é o principal propósito desta dissertação. Para isso, gostaríamos de recomendar aos leitores os trabalhos de Bronckart (1999; 2006a; 2008), Lousada (2006), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), que explicam em profundidade a perspectiva interacionista sociodiscursiva.

4.1 Princípios centrais do ISD

Jean-Paul Bronckart, pesquisador da Universidade de Genebra e principal epistemólogo do Interacionismo Sociodiscursivo, defende que o ISD não é uma teoria ou um paradigma científico, nem se trata de uma corrente da ciência da Linguística, da Psicologia ou Sociologia, trata-se, pois, de uma corrente da ciência do humano.

O ISD se constituiu, em meados da década de 1980, principalmente a partir dos trabalhos sobre o Interacionismo Social de Vygotsky, que defende, em suma, a constituição do humano a partir de suas interações com o (e no) meio social. Na visão de Vygotsky, os fatores externos influenciavam os fatores internos dos seres humanos, isto é, o pensamento consciente e a construção de conhecimento de cada indivíduo.

Partindo desse pressuposto, o foco central do ISD é explorar e analisar o papel que a interação e, mais especificamente as práticas de linguagem, exercem “na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxiológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (BRONCKART, 2006b, p. 1) e tem como objetivo propor uma “reflexão sobre as normas e condições de funcionamento da linguagem (e o seu papel crucial no desenvolvimento humano), considerando as práticas que se efetuam por meio dela” (REMUS-MORAES, 2019, p. 12). Assim, nas palavras de Bronckart (2006a, p. 10), o ISD dá “[...] atenção especial ao papel da linguagem em estudos sobre a conduta humana e o desenvolvimento do pensamento consciente humano, no qual exerce um papel fundamental”.

Sob o olhar do Interacionismo Social, a aquisição da linguagem é entendida como um processo pelo qual a criança se estabelece como sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, constrói seu conhecimento de mundo. Nesta visão, esse processo acontece passando pelo outro, pela interação com diferentes membros que compõem o grupo social ao qual a criança pertence e está inserida. A partir desse ponto de vista, defende-se que a linguagem e o pensamento devam ser estudados sob o mesmo ângulo. Bronckart (1999) argumenta, então, que o Interacionismo Social, tão caro para o ISD, é transdisciplinar e é formado por diferentes correntes da Filosofia e das Ciências Humanas, que sustentam a ideia de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21).

Apoiado nisso, o ISD procura definir a sua própria concepção de linguagem, que tem como foco o aspecto histórico e social. Inspirando-se em Humboldt, que defende que a linguagem é “uma atividade permanentemente dos humanos (*Energeia*), como um processo dinâmico e histórico” (BULEA, 2010, p. 49) e em Volochinov ([1929] 2006), que trata a realidade concreta do discurso como um evento social de interação, a linguagem é entendida, para o ISD, como inerente às atividades humanas, é o legado do que ficou das gerações anteriores, mas é também produto de apropriação de um indivíduo específico e está sujeita a ser afetada por mudanças, evoluções e transformações.

A filosofia da linguagem de Volochinov também é um dos pilares constituintes do ISD, “cujos fundamentos metodológicos de análise do discurso pretendem esclarecer o estatuto e as condições de desenvolvimento da ideologia, isto é, dos mundos de conhecimento especificamente humanos” (REMUS-MORAES, 2019, p. 13). Segundo Volochinov, todas as unidades de conhecimento humanos são signos de entidades já reconhecidas no mundo em que estes se constituem, sendo resultado dos discursos produzidos no quadro de interações sociais. Por isso, os discursos apresentam sempre caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social (BRONCKART, 2008). Em outras palavras, a experiência do indivíduo na comunidade a qual está inserido fará com que ele organize seus pensamentos e sua consciência referente ao seu papel dentro desta comunidade. Portanto, a análise no ISD se dá de forma descendente, do social para o linguístico, afinal, é a situação da comunicação a partir de uma perspectiva social que apontará para uma análise mais detalhada de como a linguagem é posta em uso e produz significados na interação social.

As reflexões de Saussure sobre a linguagem influenciam do mesmo modo os estudos que envolvem o ISD. Bronckart (2006a, p. 9) nos lembra que “os signos linguísticos estão nos

fundamentos da constituição do pensamento consciente humano”. É possível perceber como o indivíduo se coloca em determinadas situações por meio da linguagem e, às vezes, com poucas palavras, podemos compreender além de uma simples frase, se considerarmos o contexto e as diversas formas de organização do discurso. Nos estudos de Saussure, fica evidenciada a arbitrariedade dos signos e Bronckart (2006a) afirma que os significantes (conceito proposto por Saussure) consideram que as imagens mentais que definem diferentes significados estão relacionadas à referência de mundo, ou seja, o sistema de linguagem depende da interação social.

Os estudos de Habermas igualmente refletem no ISD, com a teoria da atividade humana e o agir comunicativo. Bronckart (2008) enfatiza que os princípios da teoria da atividade humana consideram como as representações coletivas são organizadas nos mundos subjetivo, social e objetivo. Isto é, as atividades humanas se desenvolvem a partir de como os humanos percebem as representações da sociedade, seu conhecimento das coisas construídas pela história (o mundo objetivo), compartilhando as regras e valores desta sociedade (o mundo social) e o reconhecimento dessas regras e valores (o mundo subjetivo). Na teoria do agir comunicativo, os indivíduos de uma sociedade devem estar de acordo com os processos de uma atividade específica, para que todos possam compreender e tenham condições de participar. Nas palavras de Bronckart, é esse agir que “constitui o meio pelo qual e no qual essa intercompreensão necessária se realiza” (BRONCKART, 2006a, p. 73). Ou seja, através das representações que os humanos constroem seu conhecimento sobre os acontecimentos da sociedade é que se pode obter uma compreensão para realizar uma intervenção em determinadas situações.

Ademais, Paul Ricoeur (1995-1997) fornece contribuições adotadas pelo ISD ao propor a teoria da *semântica da ação*, definindo critérios para distinguir a *ação* de um *simples acontecimento*. Ricoeur defende o conceito de ação significativa, em que toda a ação humana é social e, dessa forma, sofre alguma intervenção de outro indivíduo. A partir da hermenêutica textual, Ricoeur estudou a relação entre ação e linguagem, reconfigurando a ação por meio dos discursos, assim, é por meio de textos que o autor propõe uma forma de análise e compreensão do comportamento humano, o que contribui para os estudos do ISD, o qual postula que é na linguagem (no e pelos textos) que se constrói a interpretação do agir humano.

A partir do que fora exposto, Bronckart (2008) propõe que alguns conceitos sejam empregados da seguinte forma no quadro teórico do ISD: o conceito **atividade** é definido por Bronckart (2006a) como um agir coletivo que é compreendido no plano motivacional (que diz respeito às motivações externas que influenciam o indivíduo em seu agir), intencional (as

intenções e finalidades com as quais o indivíduo age) e dos recursos do agir (os instrumentos - como o indivíduo se apropria e regula seu agir - e as capacidades para o agir). A partir das relações que o indivíduo tem com a sociedade é que os seres humanos se constituem dentro dela e, também, conforme o formato social predetermina, regulando suas interações com o meio, essa organização é, então, chamada, pelo ISD, de “atividade”.

O termo **agir** é definido por Bronckart (2008, p. 120) como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Isto é, o agir aparece em diversos contextos da sociedade regulado pelo coletivo, em forma de trabalho e tarefas. Esse termo também se refere ao dado antes de ser analisado.

Além disso, o autor traz outros três princípios centrais para nomear o indivíduo atuante na sociedade: “actante”, “agente” e “ator”. **Actante** é o termo mais neutro e é utilizado para designar qualquer pessoa que seja implicada no agir antes que a análise seja realizada. O actante pode ser considerado um **agente** quando não expressa textualmente intenções, motivos, capacidades ou responsabilidades sobre o que faz ou um **ator** quando o indivíduo é consciente de suas motivações, intencionalidades e responsabilidades e os expressa textualmente (por meio de suas verbalizações, por exemplo). Essas intervenções individuais no mundo que implicam as capacidades, motivos e intenções para a realização do agir são chamadas de **ação**.

Os indivíduos que interagem na sociedade e fazem parte da realidade languageira, constituída de práticas de linguagem situadas em um determinado meio social, caracteriza-se, de acordo com Bronckart (2006a), pelo termo **agir languageiro** e realiza-se por meio de textos. Ao tratar do texto, o ISD traz a correspondência a uma unidade global comunicativa ou interativa, sendo definido como uma unidade que veicula uma mensagem organizada que produz efeito de sentido sobre o destinatário em determinado espaço e tempo.

Com base nesses conceitos apresentados, a análise dos textos (que ocorrem por meio de verbalizações de professores) oriundos de diferentes momentos da formação continuada que embasa esta pesquisa, será realizada a partir do modelo da arquitetura textual apresentado por Bronckart (1999), que também constitui um dos princípios centrais do ISD.

4.1.1 O modelo da arquitetura textual

Como vimos, o ISD defende que o desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores só são possíveis a partir da interação e da relação dos indivíduos na sociedade por meio da linguagem. Para o ISD, a linguagem funciona como um instrumento

mediador que evidencia o sujeito como principal base de suas interações em sociedade. Dessa forma, nesta teoria, “[...] a linguagem humana se apresenta como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.” (BRONCKART, 1999, p. 34). Ou seja, é na e pela linguagem que o sujeito revela suas intenções, constrói e/ou participa de atividades sociais e pode também desenvolver percepções sobre o que se fala.

Para direcionar o empreendimento analítico das práticas de linguagem materializadas em textos, Bronckart (1999), desenvolveu a chamada **arquitetura textual**, que considera três níveis de organização dos textos:

- i) a infraestrutura geral do texto;
- ii) os mecanismos de textualização;
- iii) os mecanismos enunciativos.

Detalharemos, em seguida, os três níveis, conforme Figura 3 apresentada abaixo:

Figura 3 – Níveis da arquitetura textual



Fonte: Miranda (2008, p. 84).

Como podemos visualizar na Figura 3, o nível mais profundo (a base) é o da infraestrutura geral do texto. Em suma, partindo desse nível, é possível observar o plano global do texto, com o qual se organiza o conteúdo temático a partir das sequências textuais mobilizadas e os tipos de discurso (MOTTA, 2020). Vale ressaltar, como explica Remus-Moraes (2019, p. 17), que “os tipos de discurso não devem ser confundidos com discurso jornalístico, discurso religioso etc., tais como são abordados em outras teorias”, mas sim,

como segmentos de texto, nos quais são mobilizadas “configurações de unidades linguísticas (tempos verbais, pronomes, advérbios modalizadores, entre outros elementos) e modos de organização sintática relativamente estáveis”.

Para explicitarmos a concepção de tipo de discurso, recorreremos a Bronckart (2008, p. 91), que define os tipos de discurso partindo da noção de mundos discursivos, os quais, segundo o autor, se constituem como quadros em que se desenvolvem e se revelam as conexões “entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representações individuais) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representações coletivas)”. Assim, os mundos discursivos podem ser entendidos como “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de produção de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (BRONCKART, 2008, p. 91).

Segundo Remus-Moraes (2019, p. 18), baseando-se em Bronckart, “a construção desses mundos se dá por meio de duas operações psicolinguageiras⁹”: o **narrar** (em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais do actante) e o **expor** (em que as coordenadas que organizam o conteúdo temático não se distanciam das coordenadas gerais da situação do actante). Quanto ao actante, este pode ser implicado à situação de produção ou autônomo. A união entre as esferas que organizam o discurso / conteúdo semiotizado (representações individuais e representações coletivas) produz quatro mundos discursivos: **narrar autônomo**, **narrar implicado**, **expor autônomo** e **expor implicado**. A partir disso, as unidades linguísticas que ali surgem e se expressam nos mundos discursivos, vão determinar quatro tipos de discurso presentes no texto: **discurso interativo**, **discurso teórico**, **relato interativo** e **narração**. Para ilustrar, preparamos a Figura 4, em que são resumidos os critérios para análise com base no nível da infraestrutura geral:

⁹ Segundo Remus-Moraes (2019) são consideradas *psico* porque são entendidas como operações mentais e *linguageiras* por serem materializadas em textos por meio da linguagem, em suas distintas semioses, em que pese a ênfase dessa teoria na dimensão verbal da linguagem humana.

Figura 4 – Nível da infraestrutura geral

		Operações psicolinguageiras	
		EXPOR	NARRAR
RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	COM IMPLICAÇÃO (o sujeito se implica linguisticamente no texto, isto é, há elementos linguísticos que marcam o autor que produz o texto)	Discurso Interativo Marcas linguísticas observadas: Pronomes de primeira pessoa singular/plural; Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; Verbos no presente e no futuro perifrástico; Dêiticos temporais.	Relato Interativo Marcas linguísticas observadas: Pronomes de primeira pessoa; Formas verbais de primeira pessoa; Verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo; Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.
	COM AUTONOMIA (não há traços linguísticos que marcam o autor do texto)	Discurso Teórico Marcas linguísticas observadas: Ausência de marcas que remetem aos participantes da interação; Presença de um presente e do pronome “você” genérico.	Narração Marcas linguísticas observadas: Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação; Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999).

A fim de tornar ainda mais claro para o leitor, trouxemos exemplos propostos por Bueno (2007), que ilustram os tipos de discurso em português brasileiro. O **discurso interativo**, marcado por verbos no presente e pronomes de primeira pessoa (singular ou plural), ocorre, conforme Figura 4, no mundo do expor. Nele, há forte implicação materializada no texto, afinal, há um agente produtor (eu), algum interlocutor (você, tu) e situação de espaço/tempo mediante dêiticos (hoje, aqui, agora, ontem). Para que seja possível fazer a interpretação desse tipo de discurso, é preciso acessar as condições de produção do texto. Bueno (2007, p. 63) exemplifica: “A **minha** professora, **você** sabe, sempre **faz** assim, como **hoje**, primeiro ela **me** entrega o texto e depois ela discute **comigo** e com os outros alunos os sentidos do texto”. Neste trecho, os interlocutores se autoneameiam de “eu” e chamam o outro de “você”.

Já no **discurso teórico** (que também está inserido no mundo do expor) não há implicação materializada no texto. Observemos o exemplo trazido por Bueno (2007, p. 64) “A professora **entrega** os textos e **discute** com os alunos os sentidos encontrados”. Nesse trecho, os verbos se encontram no presente, mas não há marcas de primeira pessoa ou marcas de seu interlocutor.

Direcionando nosso olhar para o mundo do narrar, encontramos o **relato interativo** em que há verbos no pretérito (perfeito ou imperfeito) e há marcas de primeira pessoa

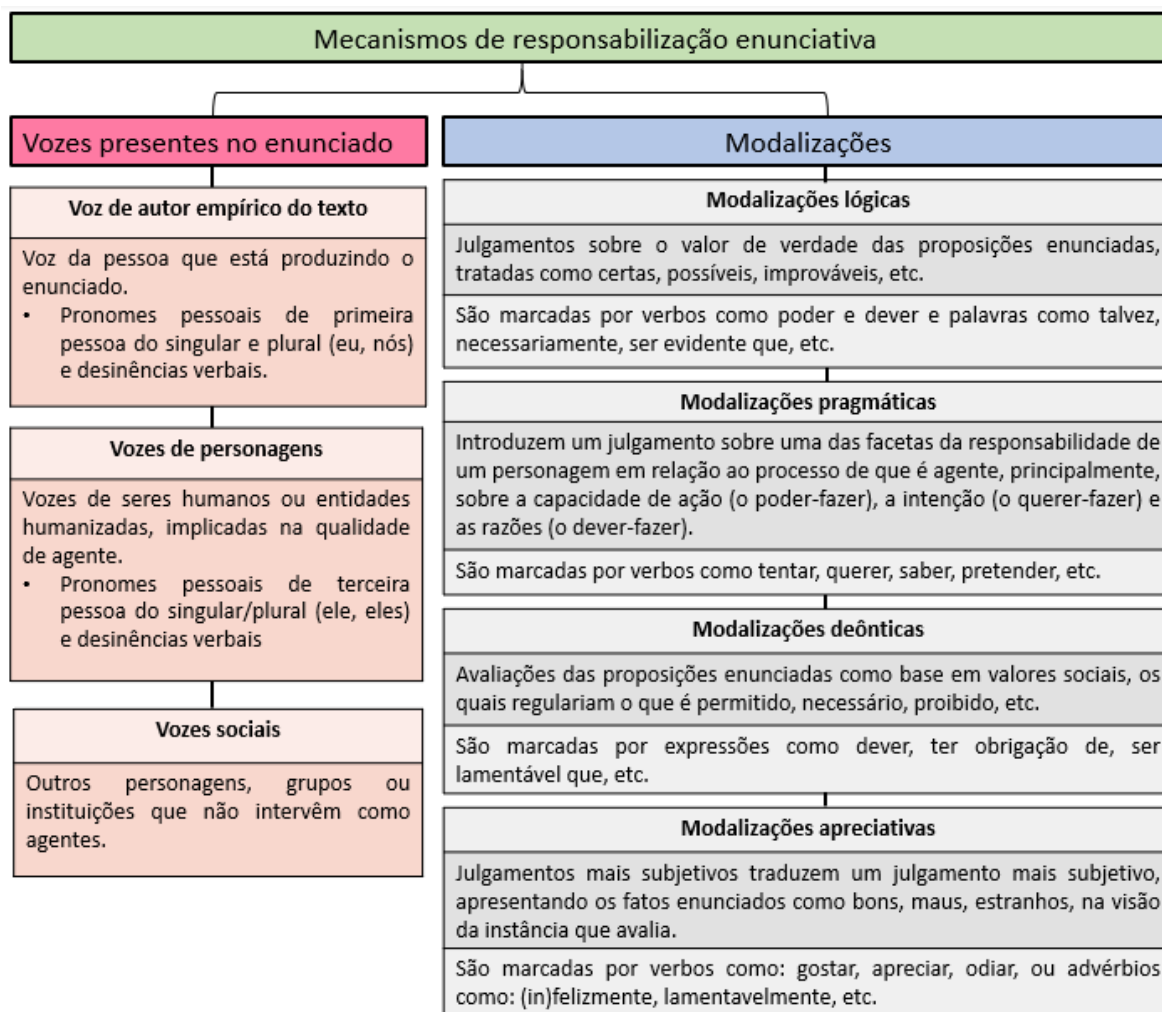
evidenciadas no texto, bem como dêiticos que situam o fato temporariamente distante. Observemos o exemplo de Bueno (2007, p. 64): “**Na semana passada**, como **você viu**, a **minha** professora **entregou** os textos e depois **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados”.

Por fim, a **narração**, que se centra na reconstrução narrativa de um fato já ocorrido. Bueno (2007, p. 64) cita como exemplo: “**Na primeira aula de 2007**, a professora **entregou** os textos e **discutiu** com os alunos os sentidos encontrados”, nesse trecho há completa ausência de qualquer elemento linguístico que implique os participantes da interação, embora eles sejam tematizados, e já disjunção temporal entre o momento de produção do enunciado e o fato que ele reporta/reconstrói.

O nível intermediário, é o nível que compreende os mecanismos de textualização. Como é possível visualizar na Figura 3, este nível compreende, segundo Schmidt e Carnin (2021, p. 288), apoiados em Bronckart (1999), “tanto os mecanismos de conexão quanto os de coesão nominal”, esses mecanismos indicam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. De acordo com Almeida (2016), esses mecanismos citados permitem a identificação de como os sujeitos actantes em um discurso se mostram e mostram os demais indivíduos que estão envolvidos no contexto de produção, visto que, “ao mobilizar esses mecanismos de textualização, entra em jogo as influências dos mundos formais, isto é, do contexto de produção para a construção dos textos” (SCHIMIDT; CARNIN, 2021, p. 288-289).

O terceiro e último nível refere-se aos mecanismos de responsabilização enunciativa. Estes mecanismos “se constituem pelas marcas de modalização, imprimindo ao texto sua coerência pragmática (ou interativa) - orientam a interpretação que os destinatários farão do texto” (REMUS-MORAES, 2019, p. 20). Dessa forma, é por meio das **modalizações** que se definem os mecanismos discursivos que apresentam a função de manifestar o posicionamento do enunciadador no texto. Segundo Bronckart (1999), o ISD considera quatro as funções de modalização: modalizações lógicas, pragmáticas, deônticas e apreciativas. Ademais, esse nível, como o próprio nome já diz, aborda a responsabilidade do que vai ser dito pelo autor do texto e com base nessa responsabilidade serão distribuídas as **vozes** do texto, que podem ser a voz do autor, as vozes de personagens e as vozes sociais. Na Figura 5, procuramos esquematizar e detalhar os conceitos trazidos a respeito do terceiro nível da arquitetura textual:

Figura 5 – Nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999).

Tendo em vista que o foco do ISD é analisar as interações sociais dos indivíduos que acontecem por meio de ações de linguagem, Martins (2020) ressalta que essa análise linguística proposta pelo ISD possui uma ampla gama de estudos e pesquisas quando se trata de analisar as interações que ocorrem nos diversos campos que envolvem a área da educação, por exemplo, com o ensino e aprendizagem de gramática; produção textual; letramentos de alunos (entre outros) e, com foco no que retrata esta pesquisa, a formação continuada de professores. Segundo Martins (2020), O ISD, em contexto brasileiro especialmente, enfoca na formação de professores, na atuação de docentes em sala de aula e os objetos de ensino construídos por professores. Nesse sentido, a análise do trabalho do professor a partir da perspectiva do ISD pode mostrar e provocar reflexões sobre suas facilidades e dificuldades na carreira, aprimorando e compreendendo sua prática em sala de aula. Dessa forma, na próxima seção, discutimos sobre o trabalho do professor sob a ótica do ISD.

4.2 O trabalho do professor sob a perspectiva do ISD

Bronckart (2006a) defende que a atividade de ensino é um verdadeiro trabalho. Partindo disso, entendemos que o agir docente, como qualquer outra atividade profissional, deve orientar-se pelo “conhecimento técnico, formação e reflexão constantes” (MALABARBA, 2016, p. 60). Devemos, então, ter em mente que o professor não é um ser “iluminado”, digno de um “dom” divino e, por isso, leciona. A atividade docente, como qualquer outra atividade profissional, deve ser vista como um verdadeiro trabalho, que precisa de desenvolvimento profissional, estudo e dedicação, o que envolve a formação continuada de professores.

O trabalho dos professores começa a ser ponderado com mais ênfase nas pesquisas científicas a partir do encontro da ergonomia no trabalho com as didáticas das disciplinas. A Ergonomia, ciência fundada em 1949 por Murrel, pretendia analisar, em suma, os problemas de funcionamento dos operadores humanos a fim de garantir-lhes saúde, de modo que os trabalhadores fossem mantidos “intactos”. “Ela representou uma mudança paradigmática: a finalidade de adaptação do homem ao seu trabalho foi substituída pelo pressuposto de que o trabalho e suas condições deveriam ser adaptados aos operadores humanos” (REMUS-MORAES, 2019, p. 25-26). A partir dessa perspectiva inaugurada pela Ergonomia, proposta por Murrel, que se tornou possível diminuir a distância entre trabalho predefinido e o trabalho tal como é vivenciado pelos atores.

Partindo disso, posteriormente, Teiger (1983 *apud* Bronckart, 2008) distinguiu o trabalho em três níveis: **o trabalho teórico** (tal como se apresenta nas representações sociais mais difundidas); **o trabalho prescrito** (tal como se estabelecem as regras, normas, orientações sobre o trabalho a ser realizado) e **o trabalho real** (atividade de um indivíduo em que se revela o saber-fazer e os conhecimentos mobilizados para a realização deste trabalho, tal como é feito na realidade).

Assim, Teiger (1983) passou, então, a focar sua pesquisa na atividade dos indivíduos no trabalho, aqui entendido como o seu *fazer* e o seu *vivido desse fazer*. Com isso, as pesquisas em Ergonomia voltaram-se “aos procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos dos trabalhadores e aos procedimentos que têm como objetivo que os próprios trabalhadores verbalizem suas representações acerca das situações de trabalho” (REMUS-MORAES, 2019, p. 26) e de outros aspectos do seu agir. Com essa concepção proposta por Teiger (1983), o ISD passa a se interessar pelas atividades dos trabalhadores e, no Brasil, os pesquisadores desta corrente, voltam o seu olhar ao trabalho do professor.

Nas décadas de 60 e 70 do século XX se estabelece a didática das disciplinas, que tinha por objetivo analisar o estado de ensino de uma determinada matéria escolar, analisar os aspectos teóricos das disciplinas de referência e desenvolver pesquisas intervencionistas visando a melhorar o ensino dessas disciplinas. Segundo Remus-Moraes (2019, p. 26), isso acontecia por meio da “introdução de conceitos e métodos do campo científico, mas que são objeto de uma transposição, ou seja, uma adaptação que considera o que é, de fato, possível fazer em uma determinada situação didática”. No ensino de línguas, por exemplo, como explica Bronckart (2006a), a didática das disciplinas procurou atualizar e organizar programas e métodos, redefinindo o projeto de ensino das línguas, principalmente com noções e métodos de novas teorias gramaticais como a Gramática Gerativa.

Após a introdução desse projeto de ensino, surgiu a necessidade e preocupação de verificar a realidade de sua implantação, isto é, como isso havia refletido no ensino e na aprendizagem dos alunos no chão da sala de aula e de que maneira os projetos eram de fato desenvolvidos. De acordo com Bronckart (2006a), o resultado dessas verificações apontou que o plano das sequências (previamente desenvolvidos pelos pesquisadores juntamente com os professores das disciplinas), na maioria das vezes, era abandonado rapidamente e o ensino voltava-se para a metodologia tradicional, já utilizada anteriormente pelo professor, e os problemas relativos aos verbos e aos organizadores textuais, por exemplo, não eram retratados e desenvolvidos a partir da abordagem das novas teorias científicas, mas em uma perspectiva de gramatical tradicional.

Esses resultados fizeram com que a orientação dos projetos que estavam sendo propostos sofresse uma significativa transformação: antes, a didática das disciplinas centrava-se nos alunos, nas suas aprendizagens e relações com os saberes desenvolvidos, desde então, ficou evidenciado que era necessário também interessar-se pelo trabalho efetivo dos docentes, isto é, analisar o que eles faziam em sala de aula frente aos novos projetos de ensino que surgiam e eram propostos, novos documentos educacionais, novas demandas educacionais e assim por diante.

A Ergonomia contemporânea, que tinha por objetivo analisar e mostrar as diferenças entre trabalho prescrito e trabalho real, nos mostra o quão desconhecido é o trabalho real dos professores. Nesse sentido, o ISD pensa e reflete o ensino como trabalho, valorizando a perspectiva docente.

À vista disso, Machado e Bronckart (2009, p. 36-37), procurando construir uma definição contemporânea sobre o trabalho docente, a partir de diferentes autores como Clot

(2006) e Amigues (2004), defendem que o trabalho docente sempre se realiza em um contexto social específico e apresenta algumas características, como:

- a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é mediada por instrumentos e é por ele transformado;
- d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada métier.

Além disso, é importante considerar que o docente não é apenas um simples executor de uma lista pré-determinada de como agir, que o trabalho do professor sempre ocorre um contexto específico e que é na interação do docente com o meio, com os outros (alunos, pais, direção, demais professores) que se define o seu agir e a forma como executa as múltiplas tarefas que envolvem sua prática profissional. Assim, a execução dessas tarefas demanda do professor a utilização de vários instrumentos que, conforme Machado (2007, p. 93-94, grifos da autora), permitem que o docente possa:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos [...] de acordo com as representações que mantém sobre os ‘outros’ interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

Bronckart (2008) salienta que o trabalho do professor é extremamente complexo. Segundo o autor, o trabalho docente exige mobilização integral em diferentes circunstâncias para proporcionar o que é entendido como propósito primordial de seu trabalho: a aprendizagem dos alunos. Amigues (2004) destaca que o agir docente deve considerar “vários objetos constitutivos da sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Dessa forma, este profissional precisa estabelecer ligações com as prescrições oficiais do governo, com as ferramentas disponíveis (livros didáticos, materiais didáticos, exercícios, projetos de ensino

etc.), com as tarefas a serem realizadas, com outros sujeitos que fazem parte de seu agir docente (colegas de profissão, alunos, pais etc.), com os valores e consigo mesmo.

Machado (2009), a fim de explicitar um pouco melhor como funciona esse complexo processo que é a atividade educacional, estabelece três níveis: o primeiro nível inclui os sistemas educacionais, nos quais são desenvolvidas diretrizes pedagógicas que serão adotadas para compor a integração de novos membros à sociedade (por exemplo, MEC, Secretaria de Educação). O segundo nível compreende os sistemas de ensino, que são as instituições construídas para que as finalidades estabelecidas no primeiro nível sejam atingidas. Este nível envolve os sistemas de ensino, os programas e instrumentos didáticos, entre outros. O terceiro nível é o nível dos sistemas didáticos. Segundo a autora, esse nível envolve “as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos do conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 51), assim, fica claro que o professor “deve contar, para a realização de seu trabalho, com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2009, p. 93).

Para melhor entender como se constitui o trabalho do professor, o quadro do ISD tem realizado diversos estudos e pesquisas nos últimos anos. Machado e Guimarães (2009), por exemplo, fazem um apanhado dos trabalhos desenvolvidos no Brasil. Esses trabalhos têm como objetivo entender as dimensões que formam o agir humano profissional, para, depois, estabelecer métodos e procedimentos de formação profissional adequados às características e necessidades profissionais, proporcionando adequação e ajustamento das práticas profissionais, possibilitando que elas sejam significativas tanto para o professor, no que diz respeito a sua realização pessoal profissional, quanto para os resultados oriundos do seu trabalho.

No entanto, Bronckart (2006a) afirma que o trabalho do professor é muito difícil de ser apreendido. O que os professores expressam sobre seu próprio trabalho nas entrevistas, por exemplo, parece falar mais sobre a ideologia encontrada nos textos prescritivos¹⁰ do que uma verdadeira tomada de consciência sobre como de fato é seu trabalho e o que de fato ocorre em sua sala de aula. Dessa forma, os professores, em sua grande maioria, resistem em descrever a realidade sobre o que acontece, talvez por tentarem esconder suas dificuldades reais em planejar e ministrar suas aulas.

¹⁰ Entende-se, por textos prescritivos, as leis que organizam e orientam o trabalho educacional, como a BNCC (2018), PCN (1998), entre outros. Também, o que é já determinado pela direção e coordenação escolar, como os Projetos Políticos Pedagógicos escolares (PPP).

Bronckart (2006a) apresenta três dimensões do trabalho na tentativa de apreender o trabalho do professor. A primeira dimensão, do **trabalho real**, compreende “[...] comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006a, p. 216). No caso do trabalho docente, essa dimensão compreende o que é de fato realizado pelos professores em sala de aula. A segunda dimensão, do **trabalho prescrito**, relaciona-se aos “[...] documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar” (BRONCKART, 2006a, p. 216), como os documentos prescritos que têm por objetivo orientar o agir do professor. A terceira, do **trabalho representado**, subdivide-se em dois aspectos. O primeiro refere-se à interpretação que os próprios trabalhadores fazem sobre seu agir e é chamado de trabalho interpretado pelos actantes e o segundo aspecto refere-se ao trabalho interpretado por observadores externos. Segundo Bronckart (2006a, p. 217) essa abordagem “[...] é feita a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real feita pelos pesquisadores”.

Nesse sentido, lembremos que, para o ISD, a atividade da linguagem é vista como central, pois, é através da linguagem que é possível produzir e interpretar as unidades semióticas no quadro das interações que acontecem e se organizam no mundo do trabalho. Assim, as verbalizações dos professores em formação continuada e a interpretação delas por parte dos pesquisadores, por exemplo, podem ser um recurso de mediação, que pode funcionar como um instrumento para planejar, avaliar ou reconfigurar ações em uma situação de trabalho. Partindo disso, a construção teórica está configurada no que corresponde à análise proposta para averiguar o desenvolvimento profissional docente em formação continuada.

4.3 Desenvolvimento profissional docente

Como discutido anteriormente, “o questionamento central do ISD é o papel que a linguagem desempenha na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e no desenvolvimento dos seres humanos (ordem do agir)” (REMUS-MORAES, 2019, p. 32). Dessa forma, o ISD é influenciado pela psicologia do desenvolvimento a partir de Vygostky que propôs uma análise da ontogênese humana. De acordo com Remus-Moraes (2019, p.32), inspirada em Bronckart:

Bronckart destaca cinco pontos principais dos esquemas de desenvolvimento vygostkiano: 1-) o recém nascido é dotado de um equipamento biológico que comporta o psíquico e o comportamental e, enquanto evolui como um ser de sua

espécie (filogênese), desenvolve suas novas potencialidades (ontogênese); 2-) o recém-nascido mergulha em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: sob forma de atividades coletivas, fatos culturais, produções semióticas provenientes da língua natural etc.; 3-) o ambiente humano visa a integrar o recém-nascido nessas redes de pré-construtos de modo a guiar e formar o jovem ser humano para sua apropriação; 4-) durante esse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas linguísticas; 5-) essa interiorização das estruturas linguísticas e das práticas sociais transforma o psiquismo herdado e origina a capacidade de pensamento consciente. A integração de elementos linguísticos, semióticos e sociais, sob essa perspectiva, é o que constitui o pensamento humano.

Essa concepção apresentada por Vygotsky resgata a concepção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposta pelo mesmo autor. A ZDP prevê que o desenvolvimento não ocorre de modo linear em constante progresso, mas em espiral e simultaneamente, a partir do contato do indivíduo com o ambiente e com as representações coletivas.

No entanto, apesar de Bronckart (2006a, p. 65) partir do Interacionismo Social, proposto pelo próprio Vygotsky, o pesquisador considera um pouco vaga e afirma que falta à teoria vygostkyana uma definição explícita e argumentada sobre a questão do desenvolvimento, pois Bronckart defende que esta ficou restrita apenas ao ensino formal e infantil. Nesse sentido, Bronckart (2013) desenvolve estudos acerca do desenvolvimento humano e profissional por meio do agir languageiro, afinal, o autor afirma que o desenvolvimento humano extrapola o contexto infantil e de escolarização.

De acordo com Huberman (2000), qualquer trabalhador, de qualquer área, pode necessitar de desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira. No que tange à carreira docente, na formação inicial o professor tem a possibilidade de apropriar-se da base de seu trabalho, dando o ponta pé inicial ao desenvolvimento de sua profissão, mas é a formação continuada, que acontece ao longo de sua carreira, que pode ser um dos meios pelo qual o profissional docente continuará desenvolvendo, refletindo sobre suas práticas, fazendo evoluir seu agir docente, seu trabalho.

Por exemplo, a formação continuada que envolve esta pesquisa está totalmente relacionada ao desenvolvimento profissional de adultos, professores da educação básica em interação com seus pares, em interação com formadores e com o contexto em que a formação é promovida. Sendo assim, com base na perspectiva de Vygotsky (mas indo além dela), Bronckart (2013) defende que o desenvolvimento de capacidades de ação ocorre em processos de interação languageira que proporcionam reflexão e uma tomada de consciência acerca das questões até então não percebidas por determinado ser humano. Segundo Miranda (2008, p. 28) Bronckart é coerente com “uma tese partilhada por Saussure e Vygotsky,

segundo a qual os signos de linguagem fundam a constituição do pensamento consciente” e, assim, o desenvolvimento humano ocorre a partir de práticas languageiras situadas nos textos e nos discursos dos indivíduos (BRONCKART, 2006a).

Por esse ângulo, Bronckart (2008; 2013) argumenta que a estruturação dos signos em textos exerce um papel fundamental na questão do desenvolvimento humano quando inserida em práticas verbais efetivas, pois é essa organização textual que propicia a interiorização e a apropriação da linguagem, visto que ela é “constitutiva das unidades representativas do pensamento humano” (BRONCKART, 2013, p. 71). Isso significa que é a partir das interações languageiras em que materializam os pensamentos dos seres humanos, “que é possível refletir sobre os modos de agir rotineiros, podendo haver uma reconfiguração de tais modos a ponto de promover desenvolvimento por meio de processos de tomada de consciência” (MOTTA, 2020, p. 62).

Conforme Bronckart (2013), há duas condições para que as tomadas de consciência (ênfaticadas textualmente) gerem uma reconfiguração e reestruturação psíquica positiva característica de um desenvolvimento profissional efetivo. Motta (2020, p. 62) resume estas condições em:

1 – Que o processo de reflexão languageira mobilize e materialize os pensamentos humanos, colocando-os sob análise interpretativa acerca do trabalho desenvolvido no contexto social em questão, ou ainda provocando uma apropriação-interiorização do teor geral dessa análise; 2 – que a pessoa em questão, além de interpretar e se apropriar-interiorizar da tomada de consciência que se materializou textualmente, atribua novas significações a seus próprios atos.

Desse modo, para observarmos se há desenvolvimento profissional docente, é importante verificar, se os professores envolvidos em um processo de formação continuada, por exemplo, evidenciam, de alguma forma, em suas verbalizações, pistas linguístico-discursivas que denotem reconfiguração ou reestruturação positiva (BRONCKART, 2013) de seus modos rotineiros de racionar, agir e/ou avaliar suas práticas profissionais, a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho, em suas distintas dimensões. Em outras palavras, podemos entender que o desenvolvimento profissional docente pode acontecer quando o professor vivencia um processo de tomada de consciência, de reflexão crítica sobre seu agir e reestruturação positiva de seu trabalho (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015), de sua prática docente, impactando tanto na dimensão de seus conhecimentos epistêmicos quanto de suas formas de agir praxiológicas. Nesta pesquisa, especificamente, deter-nos-emos na dimensão do desenvolvimento profissional docente ligada ao trabalho representado do professor, ou seja, aquele em que o professor fala sobre seu trabalho, reconstruindo e/ou ressignificando

suas representações sobre ele. É nas verbalizações construídas nessa/acerca dessa dimensão do trabalho do professor que pretendemos apreender pistas sobre seu desenvolvimento profissional.

Importa realçar que o momento exato dessa conversão – da internalização do saber epistemológico ao agir docente, em suas distintas dimensões praxiológicas – não poderá ser apreendido em nossa pesquisa, uma vez que lidaremos com dados gerados *a posteriori*, ou seja, após a experiência formativa e o trabalho de sala de aula, por exemplo, mas que versam sobre ela, reflexivamente. Em nosso caso, lidaremos com interações entre professores em formação e formadores, em torno de uma comunidade de desenvolvimento profissional. São dados naturalísticos, gerados durante reuniões de formação, não especificamente produzidos para esta dissertação¹¹. A apreensão de pistas linguístico-discursivas reveladoras do desenvolvimento profissional docente, nesse caso, são assumidas aqui “como índices que demonstram, ainda que indiretamente, essa transformação” (CARNIN, 2020, p. 11) do agir docente, quer na dimensão do saber epistêmico, quer na dimensão do saber praxiológico.

No entanto, vale ressaltar que essa conversão e transformação não acontece de forma linear, é marcada, frequentemente, por rupturas. Podemos perceber, segundo Carnin (2020, p. 11), que há um “‘embate’ entre a continuidade dos conceitos anteriores” (como, por exemplo, uma insistência em retornar à noção de gênero de texto como tipo textual) “com a presença de rupturas com tais conceitos para a incorporação dos novos introduzidos a partir da formação”. Como afirma Bronckart (2013), os conceitos em análises, revisitados, podem causar contradição e, talvez, um certo conflito interno nos professores que refletem e discutem sobre eles, pois isso envolve e mexe com a organização psíquica herdada sobre esses termos. No que se refere à aprendizagem, essa contradição ou conflito, tem a ver com ZDP, proposta pelo interacionismo social, conceitualizada por Vygotsky (2009), pois, como afirma Bronckart (2013, p. 90):

na medida em que os conflitos que eles [os aportes externos na ZDP] geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento; e nesse sentido, a definição desta “zona” de eficácia é sempre uma “aposta”, o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve... ou não.

Para Machado (2007), o trabalho do professor requer recursos materiais e simbólicos para que a profissão se desenvolva. Esses recursos incluem: reelaborar suas prescrições de trabalho, (re)direcionar e (re)orientar seu agir quando necessário, encontrar soluções para

¹¹ Será melhor explicado na seção de metodologia desta dissertação.

diversos conflitos, regular-se por modelos de agir do seu contexto coletivo de trabalho e apropriar-se de suas atividades de trabalho em geral adequando os instrumentos de trabalho necessários para uma boa prática. E tudo isso, pode ser potencializado com uma formação continuada significativa para os docentes.

Partindo disso, procuramos, no próximo capítulo, apresentar a formação continuada realizada no ano de 2020, pelo Grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), a qual serviu de contexto para a geração dos dados analisados nesta pesquisa.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM COMUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Vimos, ao longo desta dissertação, apresentando inúmeras mudanças que ocorreram na sociedade, causadas, principalmente, pelo advento das tecnologias digitais. Observamos, também, que a escola está extremamente imbricada nesse cenário de transformação e algumas velhas práticas de ensino precisam ser analisadas, atualizadas e repensadas conforme as necessidades da sociedade contemporânea.

Desse modo, surge a importância de refletirmos, neste trabalho, acerca da formação continuada de professores. De acordo com Costa (2018), a formação continuada pode ser considerada como uma das principais ações para a melhoria do ensino básico brasileiro e pode ser uma peça-chave para que professores possam perceber e acompanhar as mudanças que ocorreram (e ainda ocorrem) na sociedade contemporânea, mais precisamente no cenário educacional.

No que tange aos professores de língua materna, Tavares e Freitas (2018) afirmam que a formação continuada é ainda mais essencial. Segundo as autoras, o novo cenário que encontramos na sociedade do século XXI coloca professores de línguas em um estado de desafio constante. Isso porque existem agora (ou tornam-se mais perceptíveis e valorizadas agora, como vimos) múltiplas formas de interação e comunicação mediadas pela diversidade de mídias, gêneros de texto e linguagens que fazem parte desse cenário atual. Para o alunado contemporâneo, que é plural tanto em termos linguísticos, quanto culturais, é necessário que os professores de línguas reflitam e revisem sua prática docente, a fim de desenvolver estratégias de como inserir e vivenciar o seu objeto de ensino – a língua(gem) – pensando nas necessidades de aprendizagem na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, de acordo com Kersch (2020), a formação continuada de professores de língua materna é fundamental. Segundo a autora, é preciso olhar e analisar o trabalho desse professor em sala de aula “e buscar meios de promover a mudança de cultura de suas práticas, para sair daquilo que comumente chamamos de ‘ensino tradicional’ e entrar num outro tempo, em que outros letramentos são demandados” (KERSCH, 2020, p. 115), levando em consideração os objetivos da BNCC e a necessidade de ressignificação das práticas docentes, para um novo tipo de alunado.

No entanto, pesquisas anteriores (GATTI; BARRETO, 2009, por ex.) nos mostram que muitos professores em formação continuada reclamam da falta de sintonia e concordância entre os cursos oferecidos e as realidades de suas salas de aula. Esses estudos também

demonstram que os professores sentem falta de acompanhamento e apoio dos formadores para pôr em prática, com seus alunos, na escola, os conhecimentos adquiridos em formação continuada. Isso indica que os formadores, em sua maioria, não procuram se apropriar das realidades vivenciadas pelos docentes para adaptar a formação continuada às suas necessidades profissionais.

Carnin e Guimarães (2015) afirmam que, por muito tempo, os cursos de formação continuada de professores foram caracterizados como uma mera transposição da teoria (das pesquisas das universidades) para a prática (a sala de aula). Segundo os autores, “a universidade foi vista como sendo a instância que produz conhecimento, e a escola, como a instância que o aplica” (CARNIN; GUIMARÃES, 2015, p. 243). Indo de encontro a essa perspectiva, os autores defendem que a formação continuada do professor de língua materna deve ser, acima de tudo, um exercício “de aprimoramento da profissionalidade do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem)” (idem, p. 243), para que o docente consiga desenvolver sua autonomia, compartilhar conhecimentos, analisar e ressignificar sua própria prática, a fim de desenvolvê-la continuamente.

Diante disso, concordamos com Hentz (2015, p. 110-111) ao afirmar que:

[...] a formação continuada não pode ser entendida apenas como resultado de uma acumulação de conhecimentos pelos cursos que se faz, mas precisa ser assumida como trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista a (re)construção contínua da identidade profissional.

À vista disso, Carnin e Guimarães (2015) propõem uma formação continuada que seja de base cooperativa, isto é, em que professores em formação e os pesquisadores universitários formadores possam, juntos, construir a formação continuada.

Nesse sentido, os autores sugerem uma formação continuada cooperativa, que valoriza tanto o conhecimento epistemológico, quanto o da práxis, numa via de mão dupla, para que o professor da educação básica tenha também oportunidade para fomentar, refletir e problematizar sua própria prática. Assim, a formação continuada cooperativa contribui para que professores e pesquisadores, formandos e formadores, descubram e signifiquem aquilo que fazem, reflitam sobre seu papel em formação e (co)construam parceria entre universidade e escola. Isso permite o reconhecimento da importância dessas duas esferas para a construção de uma formação continuada e, também, permite que o professor em formação continuada tenha sua voz ouvida e não seja apenas criticado e avaliado pelo seu trabalho.

A partir disso, apresentaremos, em seguida, o modelo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa em comunidades de desenvolvimento profissional que embasa este estudo.

5.1 A formação continuada realizada em 2020

Esta dissertação tem como objetivo central compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (PDG) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes. Desse modo, apresentamos o projeto de pesquisa que embasa a formação continuada em que este estudo foi desenvolvido, intitulado **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica**. Este projeto de pesquisa tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), e é coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin e desenvolvido em conjunto com o grupo de pesquisa LID – Linguagem, Interação e Desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esse projeto conta com a parceria da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, localizada na região metropolitana do Rio Grande do Sul e tem como foco potencializar o desenvolvimento profissional do professor e investigar os (possíveis) efeitos desta formação tanto em seu trabalho de ensino quanto na aprendizagem discente. Além disso, procura potencializar o desenvolvimento de atividades inovadoras no trabalho docente com leitura e escrita em (e para além de) aulas de Língua Portuguesa e fomentar a construção de estratégias de ensino e de trabalho docente que possam colaborar para a ampliação da qualidade das práticas de letramentos diversos, como multiletramentos, desenvolvidas nas escolas públicas.

A formação continuada, a partir da qual surge esta pesquisa, ocorreu de maio a dezembro no ano de 2020. Por conta da pandemia de Covid-19, os encontros ocorreram de forma remota síncrona, através da plataforma *Microsoft Teams*, e foram realizados mensalmente. Todos os encontros foram gravados também através da mesma plataforma. O grupo LID, envolvido na formação em 2020, contou em sua equipe com um professor doutor, coordenador do projeto, quatro mestrandos e três doutorandas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, além de uma bolsista de Iniciação Científica do curso de Letras, dois representantes da SMED/NH (uma com formação em Letras e doutorado

em Linguística Aplicada; outro com formação em Letras e mestrado e doutorado em Letras/Literatura) e uma pesquisadora voluntária doutora em Linguística. Dentre as professoras participantes, havia professoras de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, de três escolas diferentes, e suas respectivas coordenadoras pedagógicas.

Consideramos importante ressaltar que, embora a formação continuada seja focalizada para professores de Língua Portuguesa, outros membros da escola poderiam participar. Um deles é o coordenador pedagógico. Isso porque, segundo Martins (2020), a função do coordenador pedagógico é de articular as práticas formativas entre os docentes da escola, para que haja o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. “Além disso, o coordenador está envolvido com todas as necessidades da escola que são expostas pelos professores, sejam elas boas ou ruins” (MARTINS, 2020, p. 51). E, como coordenador, pode identificar as necessidades gerais da escola e acompanhar todas as práticas desenvolvidas pelo professor com os alunos, podendo também observar as necessidades de aprendizagem dos estudantes de sua escola. Nesse sentido, o coordenador pode ser visto como um grande parceiro do professor, que está em contato direto com ele na escola em que atua, ouvindo-o, compartilhando ideias e sugestões. Por isso, o coordenador pedagógico também é importante e sempre bem-vindo em nossa formação continuada, como aquele que também está convidado a refletir sobre as dificuldades do trabalho docente e os caminhos para mudar este cenário. Davis (2012, p. 67) defende que:

Essa forma de conceber a formação continuada na escola atribui ao coordenador pedagógico ora o papel de multiplicador, ora de parceiro mais experiente, na discussão da prática pedagógica e no acompanhamento do processo de “transposição didática” feito pelos professores após terem participado das ações formativas.

Por isso, com esse papel de multiplicador, é de grande valia que o coordenador pedagógico participe de toda a formação continuada dos professores que lhes é proporcionada, pois, dessa forma, mesmo que não esteja em sala de aula, ele pode acompanhar as dificuldades, experiências e conhecimentos de seus professores, que, às vezes, não são percebidos no dia a dia da escola. Ademais, é imprescindível que professores e coordenadores pedagógicos trabalhem juntos para que a organização dos projetos educativos das escolas seja eficaz. Com base na interação entre o coordenador da escola e o professor, as necessidades formativas podem ser articuladas e ambos podem selecionar aspectos relevantes para melhorar os métodos de ensino em sala de aula. Dessa forma, nas comunidades de desenvolvimento profissional, os coordenadores, juntamente com os professores de Língua Portuguesa de cada escola, são convidados a participarem do processo formativo.

Isto posto, destacamos que esta formação é amparada na construção de um processo de formação continuada em torno da lógica de **comunidades de desenvolvimento profissional e do ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros de texto**, à luz dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. Dessa forma, vamos abordar, detalhadamente, estes tópicos destacados em seguida, a fim de explicitar as referências teóricas que ajudaram a construir e a desenhar a formação continuada que dá suporte à geração dos dados analisados neste trabalho.

5.1.1 Comunidades de desenvolvimento profissional

A formação continuada que está em pauta nesta pesquisa é proposta a partir de comunidades de desenvolvimento profissional. Para tentarmos elucidar melhor o conceito de comunidades de desenvolvimento profissional, precisamos, primeiramente, revisitar as fontes teóricas que serviram de inspiração para a sua criação: a comunidade de indagação (WELLS, 2006) e comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

A comunidade de indagação tem como pilares, segundo Wells (2006), o engajamento e o compartilhamento de saberes e a sua principal meta é a melhoria da qualidade da educação. Wells (2006) afirma que é necessário que a formação continuada seja construída entre pesquisadores universitários e professores da educação básica, de maneira que ambos possam aprender, ensinar, construir e refletir juntos. Nas palavras de Wells (2006), ambos ganham. Dessa forma, uma comunidade de indagação é um ambiente em que se reflete conjuntamente, em que professores e pesquisadores universitários problematizam as diversas práticas docentes nas escolas. Assim, o professor que está em sala de aula pode descobrir novas possibilidades de ação sobre suas práticas docentes, se tomando também um pesquisador do seu próprio trabalho. O pesquisador universitário, por sua vez, tem a possibilidade de estar inserido de fato no contexto que investiga, indo além de somente observá-lo e analisá-lo.

Nas comunidades de indagação, o professor em formação continuada sai do papel de ouvinte/observador e torna-se participante ativo. De acordo com Wells (2007), os saberes dos professores em sala de aula também são valorizados e colocados em pauta na formação, do mesmo modo que os conhecimentos epistemológicos, trazidos pelos pesquisadores universitários, são. Assim, é possível desenvolver interação entre os saberes teóricos, oriundos das pesquisas científicas universitárias, e os saberes oriundos da própria experiência docente no chão de sala de aula.

No entanto, as comunidades de indagação não são a única inspiração para a construção das comunidades de desenvolvimento profissional, há também que se considerar a noção de comunidades de prática, postuladas por Lave e Wenger (1991) e Wenger (2001). Essa perspectiva tem como interesse a aprendizagem como participação social. Entretanto, tal participação não significa apenas “estar inserido”, mas também em envolver-se nas práticas compartilhadas, o que pode gerar transformações importantes na identidade dos participantes.

Carnin (2020), citando Wenger (1998), explica que a comunidade de práticas pode ser definida a partir de três aspectos:

- i) Participação (ou engajamento) mútua: que se refere a uma interação regular que acontece cotidianamente;
- ii) O empreendimento conjunto: não é um objetivo inteiramente comum, mas um empreendimento negociado, que envolve ajustes e acordos mútuos.
- iii) O repertório compartilhado: estabelecimento de recursos conjuntos para a negociação do sentido.

Wenger (1998) afirma que é possível esbarrar com comunidades de práticas que não tenham todos os aspectos e dimensões citadas acima, mas será possível notar traços, específicos ou não, que as caracterizem. Esses elementos são fundamentais também nas comunidades de desenvolvimento profissional, embora ocorra de forma distinta, pois esta não se constitui naturalmente, mas a partir do fomento de pesquisadores em parceria com professores do ensino básico.

No que diz respeito ao engajamento mútuo, o compreendemos como uma forma de agir conjuntamente para a manutenção da comunidade. Nesse caso, não é que todos os participantes devem desempenhar a mesma função. No caso das comunidades que esta formação continuada analisada constitui, segundo Matias (2021, p. 35):

os membros do grupo de pesquisa têm atuado como mentores no processo de planejamento dos projetos, enquanto as professoras e coordenadoras pedagógicas são convidadas a serem professoras de referência, com o compromisso de compartilhar suas práticas nas escolas em outras comunidades lá formadas.

Dessa forma, haverá papéis diferentes a se desempenhar dentro da comunidade de desenvolvimento profissional, o que não diminui a existência de um objetivo maior, que dá sustentação às práticas desenvolvidas. (MATIAS, 2021).

Em relação ao empreendimento conjunto, podemos entendê-lo como resultado do processo coletivo de negociação que é refletido mediante o compromisso mútuo entre os participantes. Pode ser compreendido como um processo em que os participantes se unem

para resolver ou desenvolver determinada demanda. No caso da formação continuada que embasa esta pesquisa, as negociações, de acordo com Matias (2021, p. 35), “são referentes aos projetos planejados e desenvolvidos, a partir de reflexões sobre a concepção de linguagem, o estudo aprofundado dos gêneros de texto para sua didatização e os constantes debates sobre as práticas sociais de linguagem”.

Essas demandas, segundo Matias (2021), normalmente, são oriundas das próprias escolas em que os professores participantes atuam e são negociadas internamente na comunidade de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a diferença das comunidades de prática e as comunidades de desenvolvimento profissional se dá pelo fato de que a primeira sofre influências externas, pois se desenvolvem em contextos mais amplos (como histórico, cultural, social ou institucional). Enquanto a segunda tem o papel de influenciar e não de ser influenciada por outras comunidades.

Quanto ao repertório compartilhado, Matias (2021, p. 36), amparando-se aos estudos de Wenger (2001), considera que “se trata do conjunto de recursos de que a comunidade dispõe para negociar os significados, desenvolver e alcançar o propósito estabelecido como empreendimento conjunto”. Wenger (2001) afirma que os elementos de um repertório nem sempre são concretos e heterogêneos, pois podem partir de experiências, história, rituais, por exemplo. Dessa forma, o repertório combina aspectos próprios e referentes à colaboração entre os participantes, o que possibilita reformulação e percepção de conceitos e práticas construídas em conjunto.

No que diz respeito à formação de professores, Carnin (2020) ecoa as ideias de Holmes e Meyerhoff (1999, p. 179), que listam algumas definições de comunidades de prática que devem ser encontradas na formação continuada de professores. Entre elas estão:

- i) compartilhamento de práticas; ii) pertencimento construído dentro do grupo; iii) construção ativa da interdependência entre identidades pessoais e a do grupo; iv) partilha de objetivos, sociais e instrumentais; v) ocorrência de um processo social de aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Carnin (2020), pertencer a uma comunidade de prática requer ação coordenada entre os participantes envolvidos que se dá na interação. A comunidade e a participação coletiva são inseparáveis da prática (LAVE; WENGER, 1991). Guimarães (2016) evidencia como novas identidades podem ser criadas e construídas a partir do momento em que se trabalha coletivamente. Nessa perspectiva, a autora utiliza o conceito de identidade proposto por Weeks (1990), que o associa a uma construção social, caracterizado por um sentimento de pertencimento a um grupo.

Para pensar em comunidades de prática, tendo como foco o crescimento profissional (SHERIDAN; EDWARDS; MARVIN; KNOCHE, 2009), Carnin (2020) considera importante renomeá-las como uma comunidade mais específica: a de desenvolvimento profissional. Nesse caso, o autor realça alguns conceitos básicos já elencados, com o objetivo de aprofundar a noção de formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional.

Sobre o conceito das comunidades de prática “como grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações” (CARNIN, 2020, p. 13), para que, na formação continuada de professores proposta, seja possível um trabalho conjunto entre professores mais experientes e professores mais novos, mediados por pesquisadores universitários.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, Carnin (2020, p. 13) afirma, amparado em Vygotski (2009), Friedrich (2012) e Bronckart (2013), que é a partir “das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, que o sujeito se apropria de novos conceitos, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado”. Dessa forma, a formação continuada de professores, bem como a obtenção de novos conhecimentos científicos que refletem na prática docente, são frequentemente relacionados a esse movimento que permite que o indivíduo possa construir novas significações, “o que não ocorre de um modo direto, mas de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções” (CARNIN, 2020, p. 13).

Em suma, por tudo que foi exposto, uma comunidade de desenvolvimento profissional, conforme Matias (2021), pode ser entendida como um grupo de profissionais (nesse caso, professores da educação básica e pesquisadores universitários) que, instigados por um processo formativo mais amplo, unem-se, instigados a refletir sobre demandas e conceitos que envolvem a teoria e a prática. Além disso, constroem em conjunto, não só o entendimento desses conceitos fundantes (que nesta formação se relacionam ao ensino de Língua Portuguesa), mas também constroem novas formas de lidar com os textos prescritivos e as demandas oriundas do contexto escolar, para transpor didaticamente os objetos de conhecimento ali propostos.

5.1.2 Gêneros de texto como aliados no ensino de Língua Portuguesa

A formação continuada apresentada neste estudo, desenvolvida no escopo do projeto de pesquisa **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional**

como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, teve início no ano de 2020 e deve continuar até o ano de 2022. No entanto, vale ressaltar, que essa formação é fruto de uma continuação de outras formações que vêm sendo desenvolvidas no município de Novo Hamburgo, desde 2011, pelo grupo de pesquisa LID, da UNISINOS.

Nos anos de 2011 a 2014, o grupo de pesquisadores já desenvolveu, em parceria com este mesmo município, o projeto de pesquisa **Formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental** e, nos anos de 2016 a 2020, desenvolveu o projeto de pesquisa **Formação Continuada e Comunidades de Desenvolvimento Profissional: aproximações teórico-práticas**. Em todas essas pesquisas, o grupo vem assumindo a noção de linguagem como interação como pilar principal e o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo como base teórica central. Assumiu também uma postura interacionista ao partir da concepção de comunidade de desenvolvimento profissional, que valoriza o compartilhamento de experiências e conhecimentos para a construção conjunta de métodos de aprimoramento das práticas dos professores envolvidos na formação. Tais concepções reverberam justamente no planejamento de aulas que estejam relacionadas a práticas sociais efetivas a partir de gêneros de textos que circulam no contexto da comunidade escolar nas quais atuam. É exatamente sobre essa abordagem defendida pelo grupo de pesquisa em todas as formações desenvolvidas que vamos discutir nesta seção.

Já discutimos a noção de gênero defendida por Bronckart (2006a; 2008), advindas dos estudos de Bakhtin (2000) e Volochinov (2006), no capítulo 3 deste trabalho. É a partir daquela concepção que o grupo LID entende e defende os gêneros de texto com aliados no ensino de Língua Portuguesa nas formações continuadas desenvolvidas.

Mesmo que o estudo sobre os gêneros de texto não seja foco central da corrente do ISD, ele ocupa um espaço importante no programa metodológico dessa vertente teórica. A análise dos gêneros, na perspectiva sociointeracionista é uma condição não apenas para o conhecimento desse objeto como também, segundo Miranda (2017), para que possa se desenvolver, a partir dele, estudos e análises sobre as práticas sociais de linguagem, bem como sobre noções linguísticas. Indo ao encontro desse apontamento, assume-se a compreensão de Bronckart (1999, p. 197), a respeito dos gêneros de texto. Para o autor:

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de

gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Assim, os gêneros de texto se relacionam entre as atividades humanas e o texto, o que resulta na sua função comunicativa e social. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 177), “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível”. No que se refere ao ensino brasileiro, essa visão sociointeracionista da linguagem já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nos PCN, já era defendido o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pautada em propostas interativas e sociais da linguagem. Posteriormente, essa mesma concepção se manteve na BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros de texto, sendo indissociáveis às práticas e atividades sociais de linguagem, são um bom instrumento para um ensino de língua materna mais contextualizado e significativo.

Diante disso, na formação continuada proposta pelo grupo LID atualmente, assume-se a proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros de texto sob a ótica de Schneuwly (2004). De acordo com o autor, o gênero de texto é apontado como um *megainstrumento* de ensino, afinal, ao ser utilizado como suporte para as atividades comunicativas, pode ser considerado uma boa referência para os alunos. Essa denominação surge pela forte relação entre o gênero, enquanto um instrumento cultural que age nas situações comunicativas, e é um forte instrumento didático, pela mediação entre práticas sociais, que acontecem dentro e fora do mundo da escola, e os próprios objetos escolares, sendo o gênero objeto de ensino. Nesse sentido, nas palavras de Pereira (2021, p. 44), citando Schneuwly, o gênero de texto permite que os alunos:

desenvolvam suas capacidades de linguagem a partir das capacidades de ação (por se adaptar às características do contexto e do referente), das capacidades discursivas (por mobilizar modelos discursivos) e das capacidades linguístico-discursivas (por dominar as operações e unidades psicolinguísticas). Esse conjunto caracteriza a noção de capacidades de linguagem por permitir que o aprendiz atue suas aptidões para a produção de um gênero em uma situação de interação.

Matêncio (2007, p. 61) corrobora essa concepção de trabalho com gêneros de texto em aulas de língua materna ao defender que:

[...] procedimentos de ensino e de aprendizagem que incluam textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizem a relação entre ações de linguagem e atividade de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas sociodiscursivas.

Diante dessas concepções, assumimos que é essencial que professores passem a trabalhar com mais profundidade e consistência com gêneros de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, na formação continuada que embasa esta pesquisa, assume-se a relevância do trabalho por meio de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014), que discutimos em seguida.

5.1.3 Os projetos didáticos de gênero

O conceito de PDG nasceu do trabalho colaborativo e cooperativo, iniciado em 2011, com os professores da rede municipal de Novo Hamburgo/RS. Segundo Guimarães e Kersch (2014), o PDG faz uma releitura da sequência didática e dos projetos de letramento e é fundamentado de acordo com os pressupostos teóricos interacionistas da linguagem e de ensino:

A partir da perspectiva dessas concepções e da base teórica que pauta nossas pesquisas, desenvolvemos o conceito de Projeto Didático de Gênero (PDG), que se caracteriza como um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular fora da esfera escolar). (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é uma sequência de atividades pedagógicas que são organizadas de forma sistemática em torno de *um* gênero de texto. Tem como princípio ajudar os alunos a dominarem melhor um determinado gênero de texto, de modo a promover uma melhor compreensão sobre ele e permitir que os alunos possam utilizá-lo de maneira adequada e significativa em uma situação de comunicação específica em que este gênero está inserido, embora essa situação seja tida como uma abstração no contexto escolar. Guimarães e Kersch (2012), refletindo sobre alguns pontos das sequências didáticas, ponderam que elas, em contexto brasileiro, muitas vezes podem se restringir ao domínio do gênero como prática escolar, sendo o gênero, em alguns casos, mobilizado apenas para o trabalho relativo aos seus aspectos formais/estruturais.

Os Estudos de Letramento, por sua vez, que originam os Projetos de Letramento, alimentam a construção da proposta de trabalho com PDG ao defenderem que, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 29):

O letramento abarca práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade social, em todas as esferas sociais por onde circulamos [...], a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação. [...] Ao oferecer eventos que envolvam a leitura e a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações.

Nesse sentido, o PDG procura ir ao encontro dessa concepção, incorporando ao trabalho com gêneros das sequências a ênfase às práticas sociais e aos letramentos, pois defende que a escola não serve apenas para ensinar alunos a ler e a escrever, mas também para criar condições para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita para além dos muros da escola, para conseguirem exercer essas habilidades nas suas próprias realidades cotidianas em sociedade (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

Outro princípio relevante do PDG é o fato de que sua metodologia contribui não só com o desenvolvimento do aluno como também com o do próprio professor, pois ambos se envolvem, são autores e protagonistas do processo, por intermédio de uma aprendizagem mútua que o PDG possibilita (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Diante disso, conforme Motta (2020), amparando-se na concepção de PDG como proposta de ensino de língua, “cada professor deve estar ciente do seu contexto de sala de aula para trabalhar com um planejamento que se aproxime da realidade de seus alunos a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira significativa” e faça sentido para a realidade em que eles estão inseridos (p. 46). Afinal, para o desenvolvimento de um PDG, é necessário que alguns aspectos sobre a realidade dos alunos sejam previamente conhecidos pelo professor, isto é, o professor precisa identificar uma prática social em que os alunos estão inseridos ou podem se inserir, para então, pensar no gênero que melhor se relaciona com as especificidades dessa prática e a relevância desse trabalho com esses alunos em determinado momento sócio-histórico.

Após essas etapas – identificação da prática social e do gênero de texto a ser trabalhado – ocorre a produção inicial. A produção inicial é o momento em que o aluno é convidado a produzir o gênero que será explorado em aula com base naquilo que o aluno já conhece sobre ele. Segundo Pereira (2021, p. 56):

É importante que, já nessa etapa, o professor explicita aos estudantes a situação de comunicação, ou seja, onde se dará a circulação do gênero após a finalização do projeto, de modo a ajudar o aluno a desconstruir a visão do professor como exclusivo interlocutor do seu texto.

Essa etapa segue o princípio da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), pois permite que o professor avalie e conheça as capacidades já

adquiridas pelos alunos e ajuste as atividades previstas conforme as necessidades apresentadas pela turma. Nesse momento, é importante que a modelização didática do gênero, isto é, o estudo e apropriação do gênero pelo professor seja feita (que, às vezes, não está familiarizado com o gênero que será trabalhado em sala de aula, visto que as práticas sociais são inúmeras e podem surgir gêneros de diferentes esferas de comunicação). A modelização didática do gênero serve para “evidenciar as dimensões ensináveis do texto” (RABELLO, 2015, p. 123), pois “a partir da modelização didática, é possível (re)conhecer detalhadamente as características de um gênero para desenvolver um PDG em que o gênero será o megainstrumento de ensino” (MARQUES, 2015, p. 101).

Afinal, é por meio do diagnóstico da primeira versão do texto, que o professor pode identificar elementos composicionais e linguístico-discursivos presentes no gênero de texto escolhido, que ainda não são conhecidos ou desenvolvidos pelos alunos.

A partir disso, o professor, com base nas percepções obtidas, planeja uma série de “oficinas”, que nada mais são que aulas compostas de atividades que contemplam os conteúdos linguísticos, textuais e discursivos destacados para a construção do PDG, sempre pensando nas necessidades de aprendizagem de seus alunos. De acordo com Pereira (2021, p. 57) “ao planejar essas oficinas, o professor precisa pensá-las para todos os alunos de modo que, mesmo que precisem sofrer adaptações, todos possam realizá-las”. Além disso, as oficinas devem contemplar leitura e leitura extensiva, atividades de análise linguística e de escrita aspirando ao desenvolvimento das habilidades dos alunos. Pereira (2021, p. 57) ainda afirma que é nesse planejamento que “a leitura e a produção de textos, consideradas indissociáveis, passam a ter a mesma importância, pois são concebidas como práticas que emergem de outras práticas em que os alunos estão inseridos”.

Depois dessas etapas, chegamos aos estágios finais da construção do PDG. Um deles diz respeito à grade de avaliação, que é coconstruída por alunos e professores. Na grade, ambos, em conjunto, elencam critérios a serem avaliados tanto na produção final, quanto na reescrita. Esse momento possibilita que os próprios alunos consolidem questões desenvolvidas durante as oficinas e percebam quais os aspectos são essenciais na produção do gênero determinado. A avaliação, no PDG, dessa forma, vai além das questões ortográficas ou gramaticais e valoriza outros aspectos importantes na construção e produção de um determinado (gênero de) texto.

A partir dos critérios essenciais que devem constar nas produções finais, estabelecidos entre alunos e professores, os discentes produzem a última versão de seu texto e, posteriormente, fazem a sua reescrita, para que, então, o texto produzido circule no meio

social, como já mencionado anteriormente. Ou seja, partindo desse princípio proposto no PDG, a produção textual procura deixar de ser um mero exercício escolar, em que o professor lê sozinho e dá uma nota ao aluno, com base em questões de ortografia, pontuação e estruturas linguísticas por exemplo, e passa a ser um instrumento que produz, de certa forma, um impacto na participação social dos estudantes que se apropriam e se desenvolvem linguística, social e praxiologicamente por meio da linguagem em interação social.

Assim sendo, o PDG, como um instrumento e recurso que aperfeiçoa, otimiza e impacta o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, evidencia ser de grande valia na formação continuada de professores de língua materna, pois mobiliza diferentes dimensões do trabalho do professor e fomenta a reflexão sobre o agir docente. Possibilita, ainda, que o ensino e aprendizagem sejam pautados nas questões defendidas pelo grupo LID, mas também em consonância com o que é proposto pelos documentos oficiais e pesquisas científicas do campo educacional, além de colocar docentes e discentes em protagonismo no processo de construção do ensino e da aprendizagem.

6 METODOLOGIA

Este capítulo é destinado à apresentação dos procedimentos metodológicos desta dissertação. Portanto, apresentaremos os contextos nos quais esta pesquisa se insere, bem como a delimitação do foco deste estudo e explicaremos os processos de geração e de análise de dados empregados.

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (PDG) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes.

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é um meio de compreender e explorar o significado que os indivíduos atribuem aos problemas sociais que enfrentam. Nesse sentido, os dados são gerados em ambiente natural, isto é, no local onde os participantes vivenciam o problema – neste caso, em um contexto de formação continuada de professores. Além disso, de acordo com o autor, essa visão usa diferentes afirmações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de geração e análise de dados e é fundamentalmente interpretativista, visto que os pesquisadores interpretam os dados e constroem conclusões sobre seu significado.

Como nosso foco analítico está voltado para análise da verbalização das professoras durante os encontros de formação continuada, os dados utilizados nesta dissertação provêm de reuniões gravadas com as professoras participantes¹² e pesquisadores. As gravações dos encontros foram geradas a partir da plataforma *on-line Microsoft Teams* e, posteriormente, transcritas com base em convenção ortográfica de escrita em língua portuguesa, para serem analisadas conforme a arquitetura textual proposta por Bronckart (1999), já explicitada no capítulo 4 deste trabalho. Optamos pela transcrição ortográfica, pois o que enfocaremos aqui é o teor e a organização languageira do que as profissionais expressam, não sendo especificamente relevante para esta pesquisa outros elementos ligados à oralidade, como as pausas, os alongamentos vogais e as diferentes entonações utilizadas, por exemplo, tão importantes para outras correntes teórico-analíticas.

¹² Utilizamos, a partir de agora, professoras, no feminino, pois todas as docentes participantes são mulheres

Vale também ressaltar que todas as participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – encontrado no Anexo A desta dissertação) autorizando a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa acadêmica científica¹³.

Isso posto, convém apresentarmos, a seguir, o contexto no qual esta pesquisa está inserida, a começar explicitando como ocorriam as reuniões de formação continuada e como os dados foram gerados, bem como quais critérios foram delimitados e como foram analisados; os indivíduos envolvidos (professores da educação básica e pesquisadores; a escola municipal em que as professoras analisadas atuam; e, por fim, o contexto no qual emerge o projeto didático de gênero que será analisado.

6.1 A formação continuada: como aconteceram e como se organizaram as reuniões

Como já explicitado no capítulo 5 deste trabalho, a formação que embasa esta pesquisa é inserida em um projeto maior, denominado **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica**, o qual tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin e desenvolvido em conjunto com o grupo de pesquisa LID, do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esse projeto conta com a parceria da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, localizada na região metropolitana do Rio Grande do Sul.

É importante lembrar que este projeto maior tem como foco potencializar o desenvolvimento profissional do professor de Língua Portuguesa, por meio das trocas com seus pares, da reflexão do seu próprio trabalho e do desenvolvimento de projetos didáticos de gênero, que impactam, conseqüentemente, a aprendizagem dos discentes de escolas públicas desse município. Além disso, com nosso olhar voltado mais nesta pesquisa, este projeto também procura potencializar o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro do que é proposto pela BNCC, por exemplo, com foco na cultura digital, nos desafios da sociedade do século XXI, oportunizando também a entrada de outras culturas na aula de Língua Portuguesa e de outros gêneros, como o episódio de podcast.

A partir destes propósitos, as reuniões de formação continuada aconteceram de maio a dezembro de 2020 (somente começou em maio pois nos meses de março e abril estávamos

¹³ Reforçamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. Parecer CAAE 32111019.4.0000.5344.

vivendo momentos de muitas incertezas e inseguranças causadas pela pandemia de Covid-19) e tinham cerca de três horas de duração, durante a primeira manhã de quinta-feira de cada mês.

Os pesquisadores do grupo LID organizavam e planejavam os encontros, que procuravam levar em conta os propósitos maiores, já citados, do projeto de pesquisa que embasa esta formação. Elaboramos um quadro para sintetizar os principais assuntos que foram abordados, debatidos, levantados e postos em pauta em cada encontro:

Quadro 1 – Principais assuntos das reuniões em 2020

MÊS	PRINCIPAIS ASSUNTOS
Maio	<p>Apresentação e esclarecimentos sobre o projeto: Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica;</p> <p>Identificação das principais práticas de leitura e escrita escolares e extra-escolares (letramentos) de alunos das escolas participantes;</p> <p>Análise detalhada das dificuldades de aprendizagem dos alunos e proposição de intervenções escolares sobre elas;</p> <p>Início da proposta de cada professora criar seu PDG no contexto de ensino remoto;</p> <p>"Desenho" de uma proposta de formação em conjunta – ouvir as professoras, quais os desafios para o ano de 2020.</p>
Junho	<p>Debate do texto de Jacqueline Barbosa (2018):</p> <p>BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. Na Ponta do Lápis, n.31, jul 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020;</p> <p>Discussão sobre práticas de linguagem contemporâneas a partir do texto;</p> <p>Discussão sobre prática social;</p> <p>Discussão sobre gêneros de texto que circulam em ambiente digital.</p>
Julho	<p>Mapeamento de ações/temáticas prioritárias para cada contexto/escola a partir da noção de prática de linguagem discutida no encontro anterior;</p> <p>Projetar em conjunto ações para a construção de PDG no contexto do ensino remoto;</p> <p>Questionamentos: Que habilidades seriam priorizadas? E que gêneros poderiam</p>

	<p>ser trabalhados? Vinculados a quais práticas sociais?;</p> <p>Apresentação de PDG de aluna da Graduação que envolve gênero digital multimodal para inspirar professores e pesquisadores.</p>
Agosto	<p>Apresentação do andamento do planejamento do PDG de cada escola;</p> <p>Qual a prática social evidenciada;</p> <p>Qual o gênero escolhido;</p> <p>Principais objetivos/habilidades a serem alcançados.</p>
Setembro	<p>Continuação de planejamento de PDG e análise conjunta dos primeiros movimentos de aplicação nas turmas de cada escola;</p> <p>Retomar princípios norteadores do trabalho com PDG (o que é e o que não é um trabalho com PDG);</p> <p>Resgatar a importância do estudo preliminar do gênero e autoria docente (trabalho de modalização);</p> <p>Articular a proposta com os cadernos da rede e BNCC, por exemplo;</p> <p>Projetar o produto final almejado em cada PDG.</p>
Outubro	<p>Auxiliar professores na continuidade do planejamento e desenvolvimento do PDG, a partir das produções iniciais já realizadas;</p> <p>Reforçar, no planejamento, os princípios norteadores do trabalho com PDG;</p> <p>Discutir estratégias de alcance/engajamento dos estudantes, considerando a situação de ensino remoto e a diversidade de realidades vivida pelas escolas;</p> <p>Discutir sobre a importância de utilizar algumas tecnologias digitais para que o ensino remoto pudesse ir além de “copiar” e “escrever” no caderno.</p>
Novembro	<p>Auxiliar professores na reflexão acerca da continuidade do planejamento e desenvolvimento do PDG em contexto de ensino remoto emergencial;</p> <p>Reforçar, no planejamento, os princípios norteadores do trabalho com PDG e da educação linguística em tempos de pandemia;</p> <p>Discutir estratégias de alcance/engajamento dos estudantes, considerando a situação atual e a diversidade de realidades vivida pelas escolas;</p> <p>Articular a proposta com os cadernos da rede, BNCC, concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, de letramentos, multiletramentos etc.</p>
Dezembro	<p>Compartilhar experiências referentes ao desenvolvimento de projetos no contexto do ensino remoto;</p> <p>Analisar os projetos uns dos outros;</p>

	<p>Refletir coletivamente sobre as dificuldades e as possibilidades percebidas diante do contexto de desenvolvimento dos projetos;</p> <p>Avaliar a atuação deste grupo no planejamento dos projetos desenvolvidos;</p> <p>Tecer considerações/princípios para a continuação da formação continuada com base na experiência deste grupo.</p>
--	--

Fonte: Acervo de Dados Grupo LID.

É importante ressaltarmos que os encontros não aconteciam em forma de entrevista, em que alguém pergunta e outra pessoa responde. Aconteciam como uma conversa entre um grupo grande, em que muitas pessoas expõem seus pensamentos, pontos de vista, percepções e comentários, não seguindo necessariamente uma ordem, um assunto por vez – às vezes, os assuntos que surgiam nem envolviam somente o que era planejado pelo grupo, emergiam assuntos que as professoras traziam de suas realidades, de suas práticas, que não estavam no “*script*”.

A partir disso, apresentamos os critérios para geração e análise dos dados desta dissertação.

6.2 Os critérios para a geração e análise dos dados

Como explicado anteriormente, nosso processo de geração de dados partiu de gravações de reuniões de formação continuada que aconteciam mensalmente. Essas reuniões eram, sobretudo, conversas em que emergiam diferentes vozes: as vozes dos pesquisadores, que planejavam os assuntos principais que seriam debatidos no encontro, e as vozes de professoras, que traziam suas perspectivas acerca de seu trabalho, relatavam experiências, tiravam dúvidas, entre outras ações conjuntas.

Como se pode imaginar, surgiram muitos dados, muitas verbalizações, mas tínhamos como foco primordial compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (PDG) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes. Partindo disso, voltamos nosso olhar ao PDG realizado pela professora Antônia e suas coordenadoras pedagógicas Eliana e Luciana (descreveremos mais sobre elas na próxima seção), que envolvia a produção do gênero episódio de *podcast* e, conseqüentemente, as representações destas profissionais sobre seu trabalho. Vale ressaltar que estas profissionais foram as únicas que escolheram o trabalho

com um PDG que envolvia um gênero próprio da cultura digital, por isso foram selecionadas para esta pesquisa.

Considerando o conjunto de dados gerados nos encontros formativos, decidimos organizar nossas análises de dados em três etapas, para melhor entendimento do leitor. Primeiro, apresentamos, resumidamente, o que estava em discussão no momento em que a verbalização selecionada para análise emergiu, a fim de contextualizar o leitor sobre o que estava sendo debatido naquele momento do encontro, visto que não há uma pergunta norteadora específica – como acontece em entrevistas, por exemplo.

Segundo, é já sabido que fizemos um recorte dos dados que foram gerados a partir de todas as reuniões de formação continuada, visto que era inviável analisarmos todas as verbalizações das três profissionais nesta dissertação. A partir disso, dividimos nossos dados em três grupos temáticos levando em conta os seguintes objetivos específicos almejados nesta pesquisa:

- i) investigar, a partir da análise de interações verbais entre professoras em formação continuada e formadores, como professoras de Língua Portuguesa, evidenciam se apropriar de gênero que circula em ambiente digital e como isso pode impactar em sua prática docente;
- ii) analisar como o trabalho com multiletramentos e cultura digital foi realizado pelas professoras participantes desta pesquisa, a partir do desenvolvimento de um projeto didático de gênero, em contexto de ensino remoto emergencial causado pela pandemia de Covid-19, durante o ano de 2020;
- iii) mapear e discutir verbalizações das professoras em formação continuada, a fim de identificar pistas linguístico-discursivas que possibilitem identificar tomada de consciência sobre seu agir, reflexão sobre seu trabalho de ensino e também em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que cada grupo temático tem seus subgrupos, para fins de melhor organização do assunto que estava sendo tratado em cada verbalização. Dessa forma, procuramos e encontramos pistas linguísticas que abordavam temas que são distribuídos nos seguintes grupos temáticos:

Quadro 2 – Grupos temáticos para análise de dados

GRUPOS TEMÁTICOS	SUBGRUPOS
Verbalizações sobre os multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular	O trabalho prescrito na BNCC e os desafios encontrados em sala de aula do século XXI

(BNCC)	
Verbalizações sobre o Projeto Didático de Gênero (PDG) desenvolvido	A apropriação de gênero da cultura digital: episódio de <i>podcast</i>
	Os desafios de desenvolvimento de PDG em contexto de ensino remoto emergencial
	As marcas deixadas pelo trabalho desenvolvido
Verbalizações sobre ensinar e aprender na cultura digital	Os desafios do trabalho com as tecnologias digitais na visão das professoras
	As marcas deixadas pelo trabalho com as tecnologias digitais no ensino remoto emergencial

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém destacar também que, embora tenhamos feito uma divisão por grupos temáticos, a partir de um agrupamento semântico produzido pela leitura da pesquisadora do corpus de análise, os dados se conectam, pois todos são verbalizações de profissionais sobre um mesmo trabalho e gerados em uma mesma formação continuada e, por isso, não há como separá-los completamente uns dos outros. Nesse sentido, optamos pela ordem e separação apresentada acima, mas sempre conectamos, quando necessário, uma temática à outra.

Por fim, a terceira etapa da organização de nossas análises coloca em cena os pressupostos teóricos do ISD para contribuir na descrição linguístico-textual das verbalizações selecionadas para análise. Para essa análise linguístico-textual, utilizamos o modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (1999).

O modelo da arquitetura textual propõe três níveis de organização dos textos (BRONCKART, 1999). O primeiro nível é o da infraestrutura geral do texto e considera o plano global do texto, com o qual se organiza o conteúdo temático a partir das sequências textuais e os tipos de discurso mobilizados (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). O segundo nível considera os mecanismos de textualização, estes mecanismos, que podem ser tanto os de conexão quanto os de coesão nominal, indicam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. E, por último, o terceiro nível refere-se aos mecanismos de responsabilização enunciativa, que considera as marcas de modalização nos textos, que apresentam a função de manifestar o posicionamento do enunciador no texto.

Além disso, neste nível são consideradas as vozes do texto, que podem ser a voz do autor, as vozes de personagens e as vozes sociais (BRONCKART, 1999).

Optamos, nesta dissertação, por centrar nossas análises em dois níveis: o nível da infraestrutura geral do texto e o nível dos mecanismos enunciativos. O primeiro foi selecionado para nos situarmos a respeito do plano global do texto e analisarmos os tipos de discurso presentes nas verbalizações das profissionais em diferentes momentos de formação continuada, que também nos permitem observar e identificar a organização discursiva utilizadas por elas para referir-se a como se deu seu desempenho e atuação durante a realização de seu trabalho, por exemplo, bem como suas experiências e reflexões relatadas. E o nível dos mecanismos enunciativos, que corresponde à organização textual, retratando a responsabilização enunciativa sobre os conteúdos das falas das participantes da pesquisa e que também podem evidenciar pistas do seu desenvolvimento profissional diante das interações nas reuniões de formação continuada.

O nível intermediário, que compreende os mecanismos de textualização, apesar de muito importante e produtivo para o modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (1999), não é o foco deste trabalho, pois estamos mais interessados em voltar nosso olhar ao conteúdo temático, que se revela no primeiro nível, e nos mecanismos enunciativos, que compreende o terceiro nível, que revelam apreciações das profissionais analisadas em relação à formação em que estão inseridas e seu trabalho, focando, então, nas pistas linguísticas que são reveladoras do posicionamento das professoras. Desse modo, entendemos que o nível dos mecanismos de textualização não dá ênfase ao que, primordialmente, almejamos nesta pesquisa, mas concordamos que isso poderá ser mais bem explorado em pesquisas futuras.

A seguir, no quadro 3, são resumidos os critérios de análise linguístico-discursiva.

Quadro 3 – Critérios norteadores para análise linguístico-discursiva

1º Nível da Arquitetura Textual: Infraestrutura geral do texto		
Nível de implicação	Tipos de discurso	Marcas linguísticas observadas
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	- pronomes de primeira pessoa do singular ou plural; - formas/desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural; - verbos no presente e/ou no futuro perifrástico; - dêiticos temporais.
	Relato interativo	- pronomes de primeira pessoa do singular ou plural; - formas/desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural;

		<ul style="list-style-type: none"> - verbos no pretérito perfeito ou imperfeito do modo indicativo; - dêiticos temporais que marcam o fato temporalmente distante do ato de fala
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de marcas que indicam os participantes da interação (sem pronomes, desinências verbais de primeira pessoa do plural ou singular); - presença do presente verbal e do pronome “tu” genérico - isto é, que não se refere a alguém específico.
	Narração	<ul style="list-style-type: none"> - ausência de marcas que indicam os participantes da interação (sem pronomes, desinências verbais de primeira pessoa do plural ou singular); - dêiticos temporais ou qualquer outro indício linguístico que situam o fato temporalmente.
3º Nível da Arquitetura Textual: Mecanismos de responsabilização enunciativa		
Vozes presentes no enunciado	Vozes	Marcas linguísticas observadas
	<u>Voz de autor empírico do texto</u> (voz da pessoa que está produzindo o enunciado)	- Pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural.
	<u>Vozes de personagens</u> (vozes de seres humanos ou entidades humanizadas trazidas para o discurso na qualidade de agente)	- Pronomes pessoais ou desinências verbais de terceira pessoa do singular ou plural.
	<u>Vozes sociais</u> (outros personagens, grupos ou instituições que não atuam como agentes)	- O nome normalmente é citado.
Modalizações	<u>Lógicas</u> (julgamento sobre valor de verdade das proposições, consideradas como certas, óbvias possíveis, improváveis etc.)	- São marcadas por verbos como poder e dever e palavras como talvez, necessariamente, evidentemente etc.
	<u>Pragmáticas</u> (avaliações e julgamentos concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente)	- São marcadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender etc.
	<u>Deônticas</u> (avaliações elaboradas com base nos valores sociais. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso - aquilo	- São marcadas por expressões como dever, ter obrigação de, ser lamentável que etc.

	que é permitido, necessário, proibido etc.)	
	<u>Apreciativas</u> (julgamentos subjetivos, oriundos da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como positivos ou negativos).	- São marcadas por verbos como gostar, apreciar, odiar ou advérbios como (in)felizmente, lamentavelmente etc.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999).

A seguir, descreveremos o contexto dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

6.3 Os participantes desta pesquisa

A formação continuada conta com um professor doutor, coordenador do projeto, quatro mestrandos e três doutorandas do PPGLA, além de uma bolsista de Iniciação Científica do curso de Letras, uma pesquisadora doutora voluntária, dois representantes da SMED/NH, bem como três professoras de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e três respectivas coordenadores pedagógicos, oriundas de duas escolas, totalizando dezoito participantes. No entanto, neste estudo, nos centraremos no trabalho realizado e nas verbalizações de três profissionais: Antônia, Eliana e Luciana, cujos nomes são fictícios para preservar suas identidades. Detalharemos, no quadro 4, o perfil destas participantes:

Quadro 4 – Perfil das profissionais analisadas

Antônia	É professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Concluiu a licenciatura em Letras no ano de 2012, possui pós-graduação em Administração Escolar: Supervisão e Coordenação, e também possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento. A professora começou a lecionar no município de Novo Hamburgo em 2015 e, desde então, é professora na mesma escola em que desenvolveu o PDG analisado neste estudo. Sua carga-horária é composta por 20 horas semanais. Antônia participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018
Eliana	Possui formação em magistério a nível médio. Concluiu Licenciatura em História, em 2005, e possui pós-graduação em Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. Eliana começou a trabalhar 20 horas semanais como professora, no município de Novo Hamburgo, desde 2006 e, em 2015, assumiu a coordenação pedagógica na mesma escola em que Antônia e Luciana trabalham. No entanto, é

	importante destacar que a coordenadora pedagógica Eliana, cujas verbalizações serão utilizadas como dados desta pesquisa, esteve frequentando a formação continuada desde o início do ano de 2020, mas, por motivos profissionais, precisou parar de participar em meados do mês de setembro de 2020.
Luciana	Concluiu a formação no magistério em nível médio em 2008 e, em 2010, iniciou sua carreira como professora no município de Novo Hamburgo, atuando na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como professora regente de classe e professora de Projetos. Em toda a sua trajetória profissional, Luciana sempre trabalhou na mesma escola em que Antônia e Eliana trabalham hoje. Luciana iniciou, em 2009, a graduação em Letras, no entanto, cursou apenas dois semestres de e, depois disso, optou por continuar seus estudos na graduação em Pedagogia. Luciana se formou em Pedagogia em 2019 e, desde 2020, atua 20 horas semanais como coordenadora pedagógica ainda na mesma escola em que começou sua carreira docente. A coordenadora Luciana participa da formação continuada oferecida pelo grupo LID em parceria com o município de Novo Hamburgo desde 2020.

Fonte: Elaborado pela autora.

Também gostaríamos de detalhar brevemente o perfil dos participantes do Grupo LID que, juntos, planejavam os encontros de formação (aqui também optamos por criar nomes fictícios para preservar suas identidades):

Quadro 5 – Perfil dos participantes do grupo LID

Amanda	Licenciada em Letras, mestre em Linguagem no Contexto Social e doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). É professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS e coordenadora do Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo (UAB). Atua no Grupo LID desde 2011.
Ana	Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É integrante do grupo LID desde 2021. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.
Antônio	Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordena o grupo LID e a formação continuada proposta pelo grupo. Faz parte do Grupo LID desde 2009.
Bernardo	Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos,

	é integrante do grupo LID desde 2020. Atua como professor de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica.
Cláudio	Licenciado em Letras, com mestrado e doutorado em Literatura, é professor da Educação Básica do município de Novo Hamburgo. Atualmente, é Coordenador do Núcleo de Formação e Avaliação na Secretaria Municipal de Educação deste município. Atua no Grupo LID desde 2011.
Giovana	Graduanda em Letras – Português/Inglês e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS). Atua no grupo LID desde 2020.
Joice	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professora da rede municipal de Novo Hamburgo. Integra o grupo LID desde 2014.
Lauren	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS). É integrante do grupo LID desde 2011.
Letícia	Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS). É integrante do grupo LID desde 2020. Também atua como professora de Língua Inglesa na rede pública de ensino.
Marília	Possui graduação em Letras, Mestrado em Educação e Cultura e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005). Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pesquisadora voluntária do Grupo LID desde 2018.
Thaís	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É integrante do grupo LID desde 2019.
Verônica	Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS). Graduada pela mesma universidade, no curso de Letras - Português/Inglês. É integrante do grupo LID desde 2020). Atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentarmos os participantes desta pesquisa, gostaríamos de contextualizar um pouco o município de Novo Hamburgo, sua relação com as formações continuadas propostas pelo Grupo LID e sua forte relação com um ensino e aprendizagem que acolhe as tecnologias digitais há bastante tempo.

6.4 O município parceiro

O município de Novo Hamburgo está localizado no estado do Rio Grande do Sul, pertence à região metropolitana de Porto Alegre, com cerca de 43 quilômetros de distância da capital. Conforme estimativas do IBGE, em 2020, o município conta com cerca de 247.746 habitantes. No que diz respeito ao setor econômico, Novo Hamburgo se destaca na indústria calçadista, mas conta também com indústrias farmacêuticas, vestuário, cosméticos, móveis, eletrodomésticos, construção civil, entre outros.

No âmbito educacional, Novo Hamburgo, onde a formação continuada proposta pelo grupo LID acontece, conta com cerca de dois mil professores e possui mais de 24 mil alunos matriculados nas 52 escolas de Ensino Fundamental e 32 escolas de Educação Infantil.

A parceria entre o município e a universidade começou em 2010, em que foi estabelecido um termo de cooperação entre a UNISINOS e a Secretaria de Educação de Novo Hamburgo para que se pudesse pensar em uma formação para professores de Língua Portuguesa¹⁴ a fim de propiciar aos professores novas perspectivas metodológicas a partir de reflexões sobre sua práxis.

O principal objetivo da rede de ensino junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS é, desde o princípio, a construção de um espaço de formação que propicie a reflexão dos profissionais sobre suas práticas docentes e a produção de estratégias que se voltem à redução de desigualdades que se materializam em contextos escolares do Ensino Fundamental, tais como:

A alta taxa de reprovação nessa etapa da Educação Básica; o insatisfatório desenvolvimento das competências de leitura e escrita de nossos jovens em idade escolar; a construção de um *design* de currículo e práticas escolares pouco orientadas para e pelas especificidades do público que hoje constitui esse nível de ensino; além de possibilitar a construção de estratégias de uso e desenvolvimento de materiais pedagógicos e/ou práticas de ensino voltadas para a aprendizagem significativa de leitura e escrita dos estudantes a partir do investimento no desenvolvimento profissional de professores atuantes nessa etapa de ensino. (CARNIN, 2020, p. 2)

Além disso, o Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Novo Hamburgo eram baixos, o que também foi levado em conta para que a parceria entre a

¹⁴ O município de Novo Hamburgo oferece formações continuadas para professores de Educação Infantil e professores de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), divididos em diferentes modalidades de formações, considerando também diferentes componentes curriculares. Há, também, formações com grupos de professores que atuam não como titulares de turmas, mas sim em espaços de articulação nas escolas, em salas de recursos multifuncional, laboratório de aprendizagem e/ou laboratório de informática. Nesse sentido, esta formação apresentada não é a única que faz parte da rede de ensino de Novo Hamburgo.

universidade fosse firmada. Segundo Carlos Bach, coordenador do Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, e Maristela Ferrari Ruy Guasselli, Secretária da Educação do município de Novo Hamburgo, (2020, p. 101):

Esta parceria teve por objeto a qualificação de professores de Língua Portuguesa e de Anos Iniciais no que se refere à aprendizagem significativa do uso da linguagem, oral e escrita, tendo por base, num primeiro momento, os índices do IDEB e, num segundo momento, as competências exigidas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental.

Em 2011, ano da primeira formação proposta pelo Grupo LID aos professores da rede, o IDEB das escolas em que tinham professores participantes demonstrou uma melhora significativa nas avaliações que correspondiam ao componente curricular Língua Portuguesa e, desde então, a parceria continua até os dias atuais. Para atingir o segundo propósito citado por Bach e Guasselli (2020), a formação, desde 2018, vem preocupando-se também com o ensino aliado ao que é proposto pela BNCC (além de outras demandas), e, com foco nesta pesquisa, voltado para a construção de práticas de ensino que dialoguem mais proximamente com o perfil contemporâneo de alunos, valorizando a cultura digital e as práticas de linguagem contemporâneas nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo.

A propósito, também gostaríamos de ressaltar que o município de Novo Hamburgo é destaque no que se refere ao investimento em tecnologias digitais na educação, valorizando propostas pedagógicas que envolvam o acolhimento de TD pelos alunos e professores, como o PDG desenvolvido pela professora Antônia que envolve gênero de texto próprio da cultura digital. A seguir, traçamos um breve histórico do município com as tecnologias digitais na educação.

6.4.1 Breve histórico do município com as tecnologias digitais na educação

Diante das revoluções tecnológicas, já citadas nesta dissertação, que aconteciam ainda no século passado, em meados dos anos 1980, os empresários de Novo Hamburgo, junto à comunidade, começaram a organizar um movimento de estudo sobre as tecnologias digitais que estavam surgindo para motivar a região à utilização, conhecimento e desmistificação das tecnologias que surgiam, dando origem ao projeto intitulado AGORA. Este projeto contou com diversas parcerias, entre elas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Novo Hamburgo que, em 1984, integrou-se ao movimento.

A partir disso, foi firmado um convênio funcional, para fins de estudo e avaliação da introdução das tecnologias digitais à educação, entre o LEC/UFRGS (Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e a SMED. O pontapé inicial deste trabalho só foi possível com a doação de um microcomputador de um empresário hamburguense. Com esta doação, foi possível atender doze crianças da rede municipal de ensino, a título experimental.

A partir dessa experiência, a SMED enviou um projeto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), solicitando recursos para a implantação do primeiro centro de informática da rede pública de ensino do município. O convênio foi firmado e, em 1985, Novo Hamburgo iniciou um trabalho pioneiro da América Latina: Informática Educativa na rede pública de ensino através do CEPIC – Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática.

Já em 1987, o município conseguiu adquirir, com verbas próprias, novos equipamentos e expandiu o atendimento à zona rural, por exemplo, dentro do Projeto “Educação e Mudança - Do aipim ao computador”.

Conforme os profissionais envolvidos ganhavam mais experiência e o município adquiria mais recursos, foram sendo implementados novos centros de atendimento em diversos bairros da cidade. No bairro Centro, além do atendimento regular ao 1º Grau, aconteciam atendimentos com projetos que envolviam as tecnologias digitais, tais como: **Robótica** - construção de protótipos de máquinas controlados por computador com o uso de kits *FischerTechnik*, **Telemática** - comunicação via *Packet Radio*, **Multimídia** - projeto desenvolvido usando os recursos de multimídia existentes somente em um computador, **Alfabetização de Adultos** – através da utilização dos recursos da Informática – e o **Clube LOGO** – que atendia alunos egressos das escolas municipais e comunidade em geral.

Em 1996, 18 escolas de Novo Hamburgo já possuíam laboratórios de informática. Além disso, ainda em 1996, o MEC instaurou o PROINFO, a ser implantado em escolas públicas, através de seleção via projeto de adesão. Novo Hamburgo submeteu projeto para ganhar recursos do PROINFO e serviu de referência “no tangente à estrutura (existência de um coordenador do espaço em cada escola) e proposta pedagógica (construção de conhecimento através do recurso computacional)” (NOVO HAMBURGO, 2021, s.p.). Por meio deste projeto, 36 escolas municipais de Novo Hamburgo foram contempladas com laboratórios de 8 a 16 máquinas, em diferentes etapas de instalação de 1999 a 2004.

Ademais, no ano de 2010, duas escolas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo participaram do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), do governo

federal, e professores e alunos destas escolas receberam *laptops* para uso nas atividades na escola e também fora dela, o que promoveu uma inclusão digital às comunidades envolvidas.

Podemos perceber que o município, desde a década de 1980, vem se esforçando para que seja possível o acolhimento das tecnologias digitais na educação. Embora saibamos que todos esses esforços não diminuem (e muito menos apagam) as inúmeras dificuldades para se construir uma educação sem desigualdades, que promova a inclusão efetiva da cultura digital, reconhecemos que são passos importantes que estão sendo dados para uma mudança, mesmo que ainda pequena da inclusão digital nas escolas. Além disso, Novo Hamburgo pode ser considerado como um dos municípios pioneiros em valorizar esse tipo de abordagem no seu sistema de ensino, visto que é uma realidade por vezes distante da maioria das cidades brasileiras.

Consideramos importante mostrar um pouco da realidade do município para contextualizar onde o PDG analisado foi desenvolvido, para mostrar os recursos que o município disponibiliza às escolas e para evidenciar os investimentos que foram e são feitos em formação continuada de professores e em tecnologias digitais na educação, pois reconhecemos que não é a realidade que se encontra na educação de outros inúmeros municípios do Brasil.

Após isso, é importante restringirmos nosso olhar à escola em que as profissionais investigadas trabalham e onde o PDG foi desenvolvido.

6.5 A escola em que o PDG foi desenvolvido

A escola¹⁵ é localizada em um bairro da região Leste do município de Novo Hamburgo, mais precisamente dentro do maior condomínio residencial da cidade, em zona periférica. Ela atende, em média, 660 estudantes, da Educação Infantil ao sétimo ano do Ensino Fundamental. Para tanto, conta com cerca de 40 professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora educacional e duas coordenadoras pedagógicas. Desses, participaram da formação proposta pelo grupo LID, no ano de 2020, uma professora de Língua Portuguesa, Antônia, e duas coordenadoras pedagógicas, Luciana e Eliana.

A escola possui um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva coberta, uma biblioteca, uma sala dos professores e 13 salas de aula. A escola ainda conta com um laboratório de informática com 15 computadores e 60 *laptops* que podem ser retirados do laboratório e podem ser levados para dentro das salas de aula comuns. No ano de 2021, foi

¹⁵ Não nomearemos a escola a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas nesta pesquisa.

instalada a sala *maker* na escola, em que está disponibilizado material para robótica e *smart board*. A escola também possui internet de qualidade, mas que, por vezes, apresenta instabilidade devido ao mau tempo, por exemplo.

No que diz respeito ao uso de livros didáticos, os professores trabalham com livros didáticos em aula, mas não como único instrumento ou metodologia de ensino. Nesse sentido, os professores têm autonomia para seguir ou não o livro didático da rede.

Sobre o nível socioeconômico das famílias dos alunos que estudam nesta escola, podemos considerar que a maioria se enquadra do nível baixo a médio, tendo alunos de níveis socioeconômicos diferentes dentro da escola. Os alunos, em sua maioria, possuem acesso a algum dispositivo tecnológico, sendo o *smartphone* o mais utilizado. O IDEB da escola de 2019 foi de 5,6.

Por conta da pandemia de Covid-19 que se alastrou pelo Brasil e pelo mundo, nesta escola, as aulas, que sempre foram presenciais físicas, tiveram que passar a ocorrer de forma remota. A cada quinze dias, os professores se encontravam com os alunos remotamente através da plataforma *Google Classroom* e realizavam chamadas de vídeo com eles pelo *Google Meet*. Nos chama atenção que apesar de ter mudado o ambiente escolar (da sala de aula física para um celular ou um computador), a prática pedagógica pouco mudou. Essas chamadas de vídeo serviam para que o professor pudesse explicar aos alunos o conteúdo de sua disciplina e esclarecessem possíveis dúvidas, para, depois, os alunos realizarem as tarefas e devolverem-nas para a correção – tal qual era feito na sala de aula “tradicional” – professor explica, aluno pergunta e realiza em seguida as atividades para posterior correção pelo professor.

Os professores e alunos tinham aulas síncronas remotas nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial, só que agora, de forma quinzenal. Além disso, os professores disponibilizavam o número do seu telefone pessoal para que os alunos pudessem entrar em contato sempre que tivessem dúvidas fora do período dos encontros síncronos através do *Google Meet*. Vale destacar que a escola já trabalhava com a plataforma *Google Classroom*, antes da pandemia de Covid-19, para realizarem algumas atividades, em algumas disciplinas determinadas, mas, embora utilizassem, o uso não era frequente.

Segundo a direção da escola, os alunos, em sua maioria, possuíam acesso a *smartphones* (mesmo que estes pertencessem aos seus pais) e, uma certa minoria, além de *smartphones*, possuíam também acesso a computadores. Para os alunos que não possuíam nenhum tipo de acesso a tecnologias digitais, como *smartphones* ou computadores, com conexão à internet, a escola disponibilizava polígrafos de atividades impressas, elaborados

pelos professores, também de forma quinzenal, com explicações e exercícios, que deveriam ser, posteriormente, devolvidos para a correção.

Depois desta breve contextualização, partimos para a contextualização do PDG desenvolvido pela professora Antônia, com a parceria de suas coordenadoras pedagógicas.

6.6 O PDG – *Fake news* em tempos de pandemia

A pandemia, além de provocar distanciamento social, medo e angústia entre as pessoas, provocou também uma intensificação na disseminação de *fake news* no mundo todo. A professora Antônia e suas coordenadoras Luciana e Eliana perceberam que a comunidade escolar estava se deparando com dezenas de *fake news* que envolviam o novo coronavírus, por meio de relatos dos alunos nas aulas síncronas remotas. As professoras notaram que os alunos estavam compartilhando e acreditando em muitas coisas que liam na internet, afinal, no início do ano letivo de 2020, ainda havia pouca informação e poucos dados científicos sobre a doença, o que facilitava a disseminação de algumas notícias falsas. Notícias como “Boldo melhora os sintomas do coronavírus”; “Tomar suco de limão previne contra o coronavírus”; “Vinagre é mais eficiente do que álcool em gel para lavar as mãos”, são alguns exemplos de *fake news* espalhadas durante a pandemia e que circulavam, também, no espaço escolar.

Nesse sentido, a professora e as coordenadoras, que foram instigadas a construir um PDG durante a formação continuada de 2020, evidenciaram uma prática social necessária e pertinente à realidade de seus alunos: o combate às *fake news* em tempos de pandemia, visto que, ao olharem para seus alunos, esse assunto se fazia essencial ser discutido naquele contexto.

Para isso, pensando nas aulas de Língua Portuguesa, a professora considerou relevante propor o trabalho com um gênero de texto que ajudasse a divulgar a ciência, desmistificando as *fakes news* e contribuindo para a ampliação dos letramentos de seus alunos, inclusive o científico. Além disso, a professora se preocupou em procurar um gênero de texto que fosse encontrado em ambiente digital, visto que as aulas estavam acontecendo de forma *on-line*, pelas tecnologias e os alunos acessavam as aulas por meio de computadores ou celulares. Assim, o gênero escolhido foi o episódio de *podcast*, que, como explicitado no capítulo 3, apesar de muito semelhante aos programas de rádio, existentes desde o século passado, este é caracterizado por ser um gênero contemporâneo, produzido por tecnologias digitais de gravação e edição de áudio e também seu meio de circulação é em ambiente digital. Ademais,

podem servir para divulgar a ciência e combater a desinformação, como no exemplo da Figura 2, encontrada no capítulo 3 desta dissertação.

A professora e as coordenadoras perceberam que o episódio de *podcast* poderia divulgar muitas informações para a população, de um jeito simples e acessível, já que pode ser compartilhado pelas redes sociais, por exemplo. Assim, os episódios produzidos pelos alunos possibilitariam a divulgação de informações seguras a respeito da pandemia de Covid-19, diminuindo a disseminação de *fake news* na comunidade.

O PDG “*Fake news em tempos de pandemia*” foi desenvolvido em turmas dos 6º e 7º anos, pela professora Antônia, em conjunto com mais uma professora de Língua Portuguesa, mas que não frequentava os encontros da formação continuada e, por isso, não foi possível registrar suas verbalizações. Ademais, Luciana e Eliana, as coordenadoras pedagógicas, também contribuíram na construção do PDG, oferecendo ideias e sugestões às professoras, além de supervisionar o trabalho.

Isso posto, ter o conhecimento geral de como surgiram as ideias para a construção deste PDG, bem como quais as práticas sociais envolvidas nos contextos e nas vivências destes alunos, quais foram as motivações para o desenvolvimento do PDG com foco em um gênero da esfera digital de interação, como o episódio de *podcast*, e entender como foram estruturadas as oficinas deste PDG auxiliará a compreensão dos dados selecionados para análise nesta dissertação.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresentamos e discutimos as verbalizações das profissionais, que emergiram durante as reuniões de formação continuada, sobre os multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sequência, discutimos as verbalizações que emergiram sobre o PDG desenvolvido por elas e sobre as suas verbalizações no que se refere a ensinar e aprender na cultura digital. Por fim, trazemos reflexões a respeito da análise de dados realizada.

7.1 Verbalizações sobre os multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Antes do início das construções dos PDG no ano de 2020, as reuniões de formação continuada foram embasadas por uma série de textos e assuntos que provocavam reflexão do grande grupo, tanto professoras e coordenadoras, como pesquisadores. Na reunião de junho, onde emergiu a verbalização que é, nesta seção, analisada, os pesquisadores propuseram a discussão do texto de Jaqueline Barbosa “As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC”¹⁶, publicado no site Escrevendo o futuro, organizado pelo Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Em suma, o texto aborda a questão dos multiletramentos que são propostos pela BNCC, já discutidos no capítulo 3 desta dissertação. Além disso, o texto trata sobre as práticas contemporâneas de linguagem e como a BNCC defende que o ensino de Língua Portuguesa deve estar atrelado a essas práticas. Nesse sentido, é bastante evidenciado, no texto de Barbosa (2019), que a cultura digital deve estar inserida na escola, mais precisamente na disciplina de Língua Portuguesa, visto que os alunos estão, em sua maioria, inseridos na cultura digital e possuem grande contato com gêneros de texto oriundos desta cultura. O texto ainda traz exemplos de inúmeros gêneros contemporâneos encontrados em ambiente digital. Esse foi um dos textos escolhidos pelos pesquisadores para, possivelmente, inspirar as professoras a realizarem um projeto à luz do que a BNCC está propondo sob a ótica dos multiletramentos.

¹⁶ O texto pode ser acessado a través do link: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2648/as-praticas-de-linguagem-contemporaneas-e-a-bncc> . Acesso em 07 jan 2022.

A partir do estudo desse texto em formação continuada, surgiram as verbalizações que analisamos nesta seção.

7.1.1 O trabalho prescrito na BNCC e os desafios encontrados em sala de aula do século XXI

Voltamos nosso olhar a verbalizações sobre os multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular na visão da coordenadora Eliana. Esta é a primeira (e única) vez que aparece verbalização de Eliana, isso porque ela precisou se afastar dos encontros de formação continuada em setembro. Eliana era, até junho, a única coordenadora da escola. E, tendo em vista que os encontros começaram em maio, e o PDG começou a ser pensado a partir daí, consideramos importante retomar as reflexões da coordenadora Eliana sobre os multiletramentos e a BNCC, visto que esses assuntos estão alinhados ao referencial teórico que faz parte de nossa dissertação.

Posto isso, professoras e coordenadoras, na reunião de junho, foram convidadas a exporem suas percepções sobre o texto lido e sobre o próprio documento da BNCC da área de Língua Portuguesa, que também era uma leitura prévia importante, e relacionar os textos com as suas práticas docentes e as práticas encontradas em suas escolas. Todas as participantes poderiam expor suas considerações sobre as leituras prévias do encontro, falando sobre o que acharam dos textos, como eles se relacionam com as práticas de cada escola, se eles estão em consonância com as práticas, se ainda não estão e assim por diante. Eliana foi a primeira pessoa que pediu a palavra e expôs o seu pensamento ao restante do grupo.

O texto que emerge de sua verbalização é extenso e por isso o dividimos em três partes, para facilitar a análise e a compreensão de cada excerto. Observemos a primeira parte de sua verbalização exposta a seguir:

Eliana: *Eu cheguei a anotar aqui os termos, porque eu preciso pesquisar e estudar um pouquinho mais, é rap cult, playlist, vlog, podcast, trailer, videominuto, fanfic, e assim vai, né? Tem outro que eu não sei nem dizer, o “woukitrouki” [walkthrough], sei lá como é que fala (risos). E o texto traz isso assim, né? De que a BNCC, ela permite que tu vá trazendo eles conforme a necessidade, conforme tu fores percebendo que isso tá dentro do mundo dos teus estudantes, né?*

De acordo com a arquitetura textual, proposta por Bronckart (1999), o tipo de discurso que emerge da fala da coordenadora Eliana é predominantemente discurso interativo, do mundo do expor, os verbos, em sua maioria, estão no presente. Outro fato que evidencia a presença de um discurso interativo, é a presença de desinências verbais de primeira pessoa e pronomes de primeira pessoa em diversos momentos de sua fala (*Eu preciso pesquisar, eu cheguei a anotar*, entre outros) em que ela se implica e assume responsabilização no ato de fala.

Percebemos que, depois de ler o texto de Barbosa (2019) e conhecer um pouco mais sobre a BNCC, Eliana se vê na obrigação de mudar ou rever certas práticas, como o fato de se aproximar mais dos gêneros da cultura digital, por exemplo, para ir ao encontro do que os alunos estão tendo contato e, também, precisa estudar um pouco mais para ir ao encontro no que diz respeito às práticas de linguagem contemporâneas. Quando Eliana diz “*eu cheguei a anotar aqui os termos*”, os novos termos apreendidos, isto é, novos gêneros de texto, apreendidos e conhecidos com a leitura do texto foram tão significativos para ela que ela decidiu anotá-los, tendo em vista que ela não anota tudo, ela os considerou tão importantes a ponto de chegar a anotá-los. Isso é mais um fato que evidencia que ela pode vir a se apropriar e estudar ainda mais o que está sendo proposto pela BNCC e, conseqüentemente, estimular a sua colega Antônia, professora participante dos encontros, a fazer o mesmo.

Notemos que entre os exemplos lidos no texto (que Eliana chegou até a anotar): “*é rap cult, playlist, vlog, podcast, trailer, videominuto, fanfic, e assim vai, né*” está presente o *podcast*. Nesse momento de formação, ainda não havia sido decidido que o PDG desta escola seria em torno do gênero episódio de *podcast*, mas isso nos mostra que, de alguma forma, o texto científico, oriundo das pesquisas em relação à BNCC, escolhido pelo grupo de pesquisa para debate em reunião, pode ter influenciado as professoras a pesquisarem um pouco mais sobre esses gêneros próprios da cultura digital, o que as fez escolher o gênero episódio de *podcast* posteriormente.

Adiante, no trecho: “*e o texto traz isso assim, né? De que a BNCC, ela permite que tu vá trazendo eles conforme a necessidade, conforme tu fores percebendo que isso tá dentro do mundo dos teus estudantes, né?*”, Eliana referencia o texto de Barbosa (2019) e o conecta com o texto do documento oficial da BNCC (2018), mostrando que realizou a leitura prévia, solicitada pelo grupo e está realizando o exercício de conectá-los com as práticas da escola em que Eliana, Antônia e Luciana trabalham.

Eliana também demonstra estar ciente de que aqueles gêneros, citados anteriormente, evocados pelo pronome “eles” nesse trecho, devem ser inseridos nas práticas pedagógicas a

medida que os professores (afinal, Eliana utiliza um “tu” genérico, isto é, um tu que não se refere ao interlocutor, mas sim refere-se aos professores, no geral) forem conseguindo relacionar com as vivências dos alunos, para que seja desenvolvido um trabalho que se preocupe com as necessidades de aprendizagem dos estudantes inseridos na cultura digital, no século XXI. Isso parece sinalizar que essa profissional se preocupa com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão ao encontro das vivências, do mundo, das necessidades dos alunos. Isso é o que defende a perspectiva dos multiletramentos (GNL, 1996) e, conseqüentemente, a BNCC (BRASIL, 2018). Eliana demonstra, então, estar atualizada quanto à leitura e conhecimento de textos que foram discutidos em formação continuada em 2020.

Continuando nossa análise, trazemos a segunda parte da verbalização de Eliana:

Eliana: Mas o que eu achei mais importante é que isso vem conectar de repente essa nova, essa fase, né? Dos nossos jovens, dos nossos adolescentes especialmente, né? Embora a gente saiba que nós temos vários alunos, isso acontece na rede inteira, que são os youtubers, né? Eles estão nessas tecnologias e eles se envolvem com isso, e isso chama muito a atenção deles. Então a gente precisa se aproximar desses novos gêneros nessas mídias, né? Porque isso faz parte do cotidiano dos nossos alunos hoje em dia, né?

Nesse excerto, o tipo de discurso, de acordo com a arquitetura textual, continua sendo, predominantemente, discurso interativo, do mundo do expor e os verbos, em sua maioria, estão no presente. Outro fato que comprova a presença de um discurso interativo é a presença de desinências verbais de primeira pessoa e pronomes de primeira como “eu” e o “a gente” de caráter enunciativo implicado, se referindo a ela mesma e a outras professoras.

No trecho: “*mas o que eu achei mais importante é que isso vem conectar de repente essa nova, essa fase, né? Dos nossos jovens, dos nossos adolescentes especialmente, né?*”. Nesse enunciado, percebemos uma avaliação produzida em sua fala, articulada em torno de modalizações apreciativas “*eu achei mais importante*”, comprovando que ela aprecia, considera necessário e importante, o fato de que a BNCC vai defender que é extremamente relevante levar em conta as necessidades de aprendizagem de acordo com as vivências dos alunos, o que eles já têm contato em sua vida.

Além disso, Eliana coloca, nesse trecho, o pronome possessivo de primeira pessoa do plural “nossos” referindo-se a todos os jovens e adolescentes que são alunos de todas as professoras presentes em formação continuada, não restringindo apenas a importância do trabalho vinculado às vivências dos alunos na cultura digital de sua escola unicamente, mas também afirma que é importante que isso seja feita em todas as escolas da rede. E continua afirmando: “*nós temos vários alunos, isso acontece na rede inteira, que são os youtubers, né?*”, o pronome “nós” se refere a ela e às suas colegas da rede municipal de Novo Hamburgo, citando que essa é uma realidade que não só as profissionais da escola analisada nesta dissertação enfrentam, mas o município todo. Nesse trecho, Eliana nos mostra que alguns estudantes já são protagonistas na cultura digital, como o caso dos youtubers, e, a partir da verbalização desta profissional, entendemos que ela defende que isso precisa ser inserido e acolhido dentro da sala de aula.

No trecho: “*eles estão nessas tecnologias e eles se envolvem com isso, e isso chama muito a atenção deles*”, a coordenadora traz para sua verbalização a menção a actantes, os alunos. Nesse excerto, Eliana mobiliza avaliações mencionando os alunos, o que demonstra, mais uma vez, que ela percebe que seu trabalho de ensino deve considerar os alunos, se preocupar com suas vivências e com os seus conhecimentos.

No entanto, nesse trecho, ao utilizar pronome pessoal da terceira pessoa do plural “eles”, Eliana deixa de se implicar e não assume voz de autor empírico. Dessa forma, percebemos presente na fala da profissional analisada, a ideia de que a cultura digital não pertence a ela, somente pertence aos alunos. O que sinaliza uma grande resistência por parte das profissionais (veremos em outras verbalizações adiante) em se reconhecerem como também pertencem à cultura digital e justificando a necessidade de inseri-la na sala de aula somente porque “chama muito a atenção” dos alunos, por exemplo, e não porque estamos todos envolvidos numa sociedade extremamente tecnológica. Essa resistência também pode acontecer pelo fato de que as professoras podem achar que como os alunos já são *youtubers* ou já têm contato com algumas TD da cultura digital, eles não precisam aprender nada sobre isso.

Vimos, ao longo da fundamentação teórica desta dissertação, que, de acordo com autores como Lopes e Schlemmer (2011), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), o documento oficial da BNCC (2018), entre outros, não é porque os alunos manipulam TD, que eles participam de forma ativa, crítica e ética na cultura digital. Por isso, é importante que formemos alunos que saibam agir, manipular, criar, ser protagonistas (entre tantas outras coisas que os ecossistemas que envolvem as TD possibilitam) na cultura digital, indo além

dos conhecimentos já adquiridos por eles. Além disso, é dever da escola proporcionar o acesso, conhecimento e inserção na cultura digital, sendo a escola uma porta de entrada dessa cultura àqueles que não a conhecem, por exemplo, exercendo um ato político e democrático.

Eliana ainda cita em seguida: “*então a gente precisa se aproximar desses novos gêneros nessas mídias, né? Porque isso faz parte do cotidiano dos nossos alunos hoje em dia, né?*”, justificando o porquê de professoras aprenderem sobre esses novos gêneros inseridos na cultura digital. Segundo ela, é porque isso faz parte do cotidiano dos alunos, se afastando, novamente, da implicação nesse trecho.

Observemos a última parte trazida para análise da verbalização de Eliana:

***Eliana:** O quanto nós aprendemos com eles [...], o quanto nós, enquanto profissionais, somos desafiados a também estar estudando, descobrindo, conhecendo, né? Isso nos desacomoda. E nos desafia, né? Enquanto profissionais. Mas, enquanto pessoas, também, né? Do quanto a gente tá sempre aprendendo, o quanto é importante a gente estar aberto a conhecer, descobrir coisas novas, né? E a entrar nesse mundo dos jovens, porque isso, no meu caso, é muito mais deles do que meu, né? Mas o quanto é importante a gente... A escola estar aberta a este olhar, né? A gente não tem que estar brigando com isso, pelo contrário, a gente tem que estar buscando isso pra melhorar a nossa prática pra trazer esses estudantes com mais interesse pra escola, né.*

Nesse excerto, o tipo de discurso predominante, de acordo com a arquitetura textual, continua sendo discurso interativo, do mundo do expor e os verbos, em sua maioria, estão no presente. Outro fato que evidencia a presença de um discurso interativo é a presença de desinências verbais de primeira pessoa no plural e pronomes de primeira do plural, mas é importante evidenciarmos que nessa parte da fala, em nenhum momento, Eliana se implica sozinha, sempre traz para o discurso pronomes como “nós” e o “a gente” implicado, referindo-se a ela e as outras professoras presentes na reunião.

Isso pode indicar que Eliana se reconhece dentro de um grupo, que ela não está construindo o conhecimento e desenvolvendo suas práticas sozinha. Quando ela começa sua verbalização (no primeiro trecho analisado nesta seção), ela parte de um eu individual, mas, ao passo em que vai descrevendo suas opiniões e percepções sobre a temática, chega no eu

coletivo, o que fica demarcado, principalmente, com a grande quantidade de vezes que ela opta pelo uso do “*a gente*” e “*nós*” em sua construção lexical, para defender suas ideias. Outro fato que indica um reconhecimento da construção de conhecimento em conjunto, dentro de um grupo, é o uso de “*né*” (partícula que representa contração da expressão “*não é*”) inúmeras vezes (mais precisamente, 15 vezes somando as três partes analisadas), o que indica que Eliana está expondo um raciocínio e está buscando um reforço do grupo para pensar sobre o raciocínio exposto, o que pode evidenciar que ela entende que faz parte de um coletivo e todos podem opinar, concordar, discordar sobre o que está dizendo.

No trecho: “*O quanto nós aprendemos com eles*”, Eliana utiliza o pronome “eles” se referindo aos alunos, o que indica que esses gêneros, essas práticas de linguagem pertencem tanto às vivências dos alunos que eles podem se encontrar na condição de ensinar às professoras e às coordenadoras. A cultura escolar, por muito tempo, colocou o professor como único detentor do saber, hoje, a coordenadora já reconhece que isso mudou, dado que eles podem ensinar muitas coisas que elas (coordenadoras e professoras) talvez ainda não saibam. Isso nos mostra que o espaço escolar, formado por diferentes culturas, pode se configurar em um espaço onde discentes e docentes são co-ensinantes e co-aprendentes. Todos têm o que ensinar e todos têm o que aprender.

Já no trecho: “*o quanto nós, enquanto profissionais, somos desafiados a também estar estudando, descobrindo, conhecendo, né? Isso nos desacomoda. E nos desafia, né? Enquanto profissionais*”, Eliana novamente evidencia que o professor não sabe tudo, ele precisa estar em formação, estar buscando novos conhecimentos. No entanto, a coordenadora reconhece que não é uma tarefa fácil, “desacomoda” e “desafia” os profissionais (e ela se inclui nisso). Afinal, se pararmos para pensar, muitas vezes é mais confortável para o professor continuar ensinando aquilo que ele já tem propriedade e costume, do que arriscar transformar suas práticas pedagógicas (práticas essas que já estão instauradas há muito tempo nas escolas).

Segundo a fala de Eliana, os novos gêneros de texto, as novas práticas de linguagem pertencem muito mais aos alunos que a ela (*E a entrar nesse mundo dos jovens, porque isso, no meu caso, é muito mais deles do que meu, né?*), o que também exige um deslocamento, uma busca por novos conhecimentos da parte do professor para entender, conhecer e se apropriar de (multi)letramentos que antes não eram evidenciados em suas práticas docentes.

No entanto, é curioso notarmos que, ainda nesse excerto, Eliana reconhece que se apropriar da cultura digital, por exemplo, pode ser positivo não apenas para sua prática docente. Quando diz: “*Mas, enquanto pessoas, também, né? Do quanto a gente tá sempre aprendendo, o quanto é importante a gente estar aberto a conhecer, descobrir coisas novas,*

né?”, a coordenadora Eliana reconhece que todo o aprendizado que pode construir sobre o “mundo dos adolescentes”, como ela diz, pode relacionar com sua vida pessoal também, afinal, em nossa vida pessoal, também é necessário aprendermos, estarmos aberto a conhecer e a descobrir coisas novas, para agir no mundo de forma mais autônoma, ética, consciente e crítica.

No trecho: “*o quanto é importante a gente... A escola estar aberta a este olhar, né?*”, Eliana constrói uma avaliação em torno de uma modalização apreciativa, caracterizando como importante, na opinião dela, os professores, os coordenadores, a escola como um todo, estar aberta a um olhar de acolhimento à cultura digital, por exemplo, tão presente na vida de seus alunos.

E continua: “*A gente não tem que estar brigando com isso, pelo contrário, a gente tem que estar buscando isso pra melhorar a nossa prática pra trazer esses estudantes com mais interesse pra escola*”, é interessante observarmos que algumas avaliações produzidas neste enunciado são articuladas em torno de modalizações deônticas (*a gente não tem que estar brigando; a gente tem que estar buscando*), que expressam um sentido de obrigatoriedade, por parte de Eliana, sobre o conteúdo que está sendo dito. Nesse trecho, Eliana considera como obrigatório a escola levar em conta o que é proposto pela BNCC, sobre olhar para as vivências dos alunos, as práticas de linguagem dos alunos, os gêneros de texto contemporâneos, o que vai ao encontro da perspectiva dos multiletramentos (GNL, 1996) que defende um ensino pautado nas necessidades dos alunos do século XXI, para que eles consigam fazer frente aos problemas da sociedade que os cerca.

No entanto, Eliana afirma que, por mais que muitos professores relutem em inovar práticas docentes e trazer gêneros de texto contemporâneos para a sala de aula, é preciso “parar de brigar”, isto é, parar de querer manter uma prática pedagógica que não condiz com a realidade em que vivemos. Ao parar de brigar contra isso, segundo Eliana, os alunos virão com mais interesse para a escola. O que nos leva a pensar: será que a BNCC propõe essas transformações nas práticas pedagógicas e a inclusão da cultura digital na escola apenas para despertar interesse nos alunos?

Mais uma vez, revisitando a BNCC (2018), bem como a perspectiva dos multiletramentos proposta pelo GNL (1996), podemos perceber que essas mudanças propostas em práticas de ensino são estabelecidas para que o aluno aprenda de acordo com as necessidades de seu tempo, da sociedade contemporânea em que ele está inserido, para que ele saiba utilizar as tecnologias digitais que os cercam de forma ética, crítica e consciente e, no que diz respeito ao ensino de língua materna, para que ele reconheça, interprete e entenda,

por exemplo, as diferentes formas de se comunicar na cultura digital, com as diferentes linguagens, em diferentes contextos. Claro que despertar o interesse do alunado é imprescindível, mas o que a BNCC e os multiletramentos propõem vai muito além disso.

Depois de analisarmos, em três partes, a verbalização da coordenadora Eliana, podemos observar que, ao ler o texto de Barbosa (2019) e conhecer um pouco mais sobre a BNCC, Eliana se vê na condição de rever certas práticas profissionais e se preocupa em inserir uma nova cultura em sala de aula (aquela, na fala de Eliana, mais próxima dos estudantes), interessando-se fortemente em inserir e acolher gêneros da cultura digital para ir ao encontro do que os alunos estão vivenciando hoje nas práticas de linguagem contemporâneas. Além disso, como essa verbalização emergiu no encontro de junho (momento em que o PDG era a recém pensado pelas professoras envolvidas), entendemos que todas as reflexões feitas pela coordenadora de Antônia podem ter refletido, de algum modo, na escolha do gênero episódio de *podcast* do PDG desta escola e podem também ter sido primordiais para o cuidado tido em relacionar as oficinas do projeto às vivências dos alunos, tal como é proposto pela BNCC e a perspectiva de multiletramentos.

Partimos, agora, para a discussão das verbalizações que emergiram sobre o PDG realizado pelas profissionais que contribuem com este estudo.

7.2 Verbalizações sobre o projeto didático de gênero (PDG) desenvolvido

Nesta seção, focaremos nossas análises nas verbalizações das profissionais sobre o PDG desenvolvido por elas. Em nossa formação continuada, é muito incentivado que professores construam projetos didático de gênero com suas turmas. No ano de 2020 não foi diferente. Mesmo que estivéssemos passando por uma pandemia e o ensino e a aprendizagem precisaram acontecer de forma remota, fora da sala de aula física, com alunos e professores distantes fisicamente uns dos outros, em muitos encontros de formação discutimos sobre o desenvolvimento do PDG de cada escola.

Na escola de Antônia, Luciana e Eliana, as professoras notaram um grande aumento de compartilhamento de *fake news* nos grupos de *Whatsapp* das turmas e pensaram no gênero episódio de *podcast* para desmistificar *fake news* e divulgar a ciência entre muitas pessoas. A partir disso, surgiram muitas verbalizações sobre esse PDG construído. Seleccionamos algumas delas, mais representativas da perspectiva adotada pelas professoras, para discutirmos em seguida em cada subgrupo temático.

7.2.1 A apropriação de gênero da cultura digital: episódio de *podcast*

No que diz respeito à construção do PDG, estudar e pesquisar sobre o gênero que será trabalhado no projeto e fazer sua modelização didática (RABELLO, 2015), é essencial. Quando o PDG envolve um gênero que não é tão conhecido e dominado pelos professores, o trabalho de conhecer esse gênero, as práticas sociais que o envolvem, onde ele circula, como ele é produzido, como é consumido deve ser ainda mais cuidadoso, uma vez que esse gênero orientará as aulas durante o desenvolvimento do PDG.

A professora e as coordenadoras envolvidas na construção do PDG “*Fake news em tempos de pandemia*”, precisaram se apropriar do gênero episódio de *podcast* e das tecnologias digitais de produção deste gênero para explorá-lo de forma significativa dentro das oficinas do PDG. Para isso, a professora Antônia decidiu gravar seu próprio episódio de *podcast*, na plataforma *Anchor*, que é uma plataforma gratuita para a criação e circulação de *podcasts*, muito popular na internet. A ideia era que, posteriormente, os alunos pudessem produzir seus próprios episódios por meio desta plataforma digital.

Na reunião de formação continuada do mês de outubro, os pesquisadores encorajaram as professoras de todas as escolas a relatarem como estava o andamento do desenvolvimento e construção do PDG com seus alunos. As profissionais de cada escola tiveram a oportunidade de compartilhar suas primeiras experiências e, quando chegou a vez de Antônia, a professora relatou sobre o seu processo de, primeiramente, criar um episódio de *podcast*, para conhecer melhor o gênero, as TD que envolvem produção, edição e compartilhamento e, em seguida, mostrá-lo para os alunos. À vista disso, a professora comenta o seguinte:

Antônia: A outra profê e eu fizemos um podcast, para testar a possibilidade do Anchor, de tu fazer em dupla sem precisar estar juntos, a gente fez pelo aplicativo do celular e conseguimos gravar. Nós gravamos o podcast pra eles analisarem o nosso podcast

Primeiramente, quanto à análise linguística-textual deste excerto, a partir do modelo da arquitetura textual proposta por Bronckart (1999), podemos ver que o tipo de discurso predominante é o relato interativo, do mundo do narrar. Os verbos estão no pretérito perfeito, já que a professora se refere a uma atividade já realizada, um fato temporariamente distante do ato de fala – a gravação do episódio feita pelas professoras.

Além disso, podemos perceber que Antônia se implica no ato de fala, o que é possível visualizar pela escolha de pronomes e desinências verbais em primeira pessoa, também pelo uso do “*a gente*” de caráter enunciativo implicado, que se refere a ela mesma e à colega (que não participava das reuniões de formação continuada). Neste caso, Antônia demonstra reconhecer que agiu coletivamente, em conjunto com a outra professora.

Quando Antônia opta pelo uso do “*tu*”, pronome pessoal em segunda pessoa do singular, ela se refere a um “*tu*” genérico, isto é, um *tu* que não se relaciona com o interlocutor, mas sim com às pessoas no geral. Nesse sentido, ela percebeu, ao experienciar gravar um episódio, que as pessoas, no geral, podem gravar um *podcast* no *Anchor* mesmo sem estarem juntas, o que pode dar uma justificativa para que os alunos pudessem gravar episódios em duplas, mesmo sem estarem juntos fisicamente. Afinal, convém destacar que a professora sugeriu que os seus alunos gravassem episódios em duplas, mas não tinha certeza se funcionaria. Evidenciamos, então, que a professora testa as tecnologias digitais oferecidas pela plataforma *Anchor* e certifica-se de que é possível realizar o trabalho pretendido.

Isso também evidencia que a professora não tinha contado com as tecnologias digitais de gravação, edição e compartilhamento de *podcast*, como a plataforma *Anchor*, por exemplo, mas isso não foi um impedimento para que ela experienciasse criar seu próprio episódio e inserir e acolher essa tecnologia em sua prática profissional, dando oportunidade para a entrada, de certa forma, da cultura digital em sua sala de aula.

No trecho “*a gente fez pelo aplicativo do celular e conseguimos gravar*”, nota-se, pela fala da professora, que pelo aplicativo do próprio *smartphone* é possível gravar o episódio de *podcast*. Nesse momento, talvez, Antônia quis evidenciar que não precisa ter um computador para gravar, um *smartphone* já basta. Isso pode ter ocorrido porque ela percebeu que seus alunos, em grande maioria, não possuem computador, mas possuem, pelo menos, um *smartphone* e que seria possível desenvolver esse gênero de texto através de um *smartphone* tranquilamente.

Já no excerto “*nós gravamos o podcast pra eles analisarem o nosso podcast*”, a professora justifica o porquê de terem gravado um episódio: elas queriam mostrar para os seus alunos um episódio de *podcast* feito por elas mesmas, para que fosse possível o analisarem e entenderem um pouco mais sobre esse gênero que começariam a estudar no ano de 2020. No entanto, a professora não menciona outros possíveis motivos, como o fato de que também pode ter sido gravado para que elas, as professoras, se apropriassem do gênero e da tecnologia digital em questão, visto que, pela sua fala, fica entendido que ainda não tinha domínio e/ou

conhecimento dessa tecnologia digital de gravação, edição e compartilhamento de episódios de *podcast*.

Adiante, trouxemos um excerto oriundo do último encontro de 2020, realizado em dezembro. Este se organizou em torno da ideia de compartilhamento de experiências das escolas participantes a respeito dos PDG que estavam sendo desenvolvidos. Segundo a doutoranda do grupo, Joice, na abertura do encontro, o objetivo da reunião era refletir sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Antônia, em um dos momentos em que compartilhava sua experiência, lembrou que, no início do desenvolvimento do projeto, gravou um episódio de *podcast* (já citado na verbalização da professora trazida por nós anteriormente) e, então, relatou, referindo-se à proposta de gravar episódio:

Antônia: A gente teve que se reinventar. Pra mim, falar assim, eu nunca gostei de aparecer em frente de câmera, minha voz muito menos, então, foi um desafio danado gravar podcast, pensando que os outros iam escutar a minha voz. Então eu aprendi muito e sempre aprendo, eu digo que não sei mais viver sem o PDG.

Nesse segundo excerto escolhido para análise, é possível notar, segundo arquitetura textual (BRONCKART, 1999), que o tipo de discurso predominante também é o relato interativo, do mundo do narrar. Os verbos, em sua maioria, estão no pretérito perfeito, já que as professoras se referem a atividade já realizada (a mesma do primeiro excerto). A professora se implica no ato de fala, o que é possível visualizar pela escolha de pronomes da primeira pessoa. Antônia também reconhece que agiu coletivamente, em conjunto com a outra professora (que não participava das reuniões de formação continuada). Podemos identificar isso pela escolha do “*a gente*”, de caráter enunciativo implicado, sempre nos fazendo lembrar que não agiu sozinha, mas em conjunto com suas colegas.

Logo no início de sua verbalização, no trecho: “*A gente teve que se reinventar*”, Antônia realizou uma avaliação articulada em torno de modalização deôntica (construção *ter que* com sentido de dever, obrigação), que ressalta o caráter de ordem que vem dos níveis mais elevados nas organizações sociais, por exemplo. Ou seja, para Antônia, se reinventar foi necessário, foi um dever, para que fosse possível aprender mais sobre o gênero e sobre a plataforma de produção desse gênero. Antônia também evidencia, na sua verbalização, a voz de autor empírico do seu dizer, tornando-se responsável pela autoria que pode ser atribuída ao enunciado em voga.

Mas nos perguntamos: por que se **reinventar**? A escolha lexical feita por Antônia pode dizer muito sobre seu trabalho realizado no ano de 2020. A professora precisou aprender um novo gênero de texto que fosse possível ser apreendido no contexto de ensino remoto emergencial que estava sendo necessário devido à pandemia. Precisou também conhecer e dominar uma nova tecnologia digital e inseri-la em sua “nova” sala de aula. Por isso, entendermos que ela precisou “reinventar”, isto é, inventar de novo, descobrir, criar (algo que não havia se concebido ainda em sua prática).

No entanto, embora tenha sido um *desafio danado* para Antônia, ela gravou o episódio e afirma “*eu aprendi muito e sempre aprendo*”. O enunciado “*eu aprendi muito*” se refere a aprendizagem que ela construiu em relação à plataforma *Anchor* e à gravação do episódio, bem como pode se referir ao conhecimento adquirido, agora, no final do percurso de formação (visto que era o último encontro) ao gênero episódio de *podcast*, ao ensino remoto, entre outras coisas.

Quando Antônia cita que sempre aprende, ela está se referindo ao fato de que trabalhar com PDG proporciona isso, afinal, a professora precisa estudar o gênero, se apropriar dele, fazer sua modelização didática, para, então, poder ensiná-lo com propriedade aos seus alunos. É interessante evidenciarmos que a professora reconhece que precisa estar em constante aprendizado e que não é detentora de todo o conhecimento. Além disso, ela reconhece o PDG como um dispositivo didático bom para sua prática de ensino, pois ela afirma “*eu digo que não sei mais viver sem o PDG*”. O que nos leva a entender que Antônia, então, gosta e se sente à vontade em trabalhar com esse dispositivo didático e, a partir da formação continuada, em que pode aprender mais sobre o trabalho com PDG e ensino de língua portuguesa, evidencia ressignificar determinadas dimensões de seu trabalho docente.

Embora no primeiro excerto trazido por nós, nesta seção, Antônia não tenha especificado que gravou o episódio de *podcast* para aprender mais sobre ele e suas tecnologias digitais de produção, no segundo excerto é possível notar que ela reconhece isso. Interpretando os dois excertos, podemos notar que, apesar dos desafios, de nunca ter gravado um episódio de *podcast*, de não gostar de aparecer em câmeras e gravar sua voz, Antônia conseguiu gravar o episódio, entender um pouco mais sobre o gênero e a plataforma *Anchor*, para a realização e desenvolvimento do PDG com seus alunos. É notável o esforço realizado por ela para que isso acontecesse.

Esses excertos nos mostram o esforço da professora em oportunizar a entrada de outros gêneros de texto em sua prática, em sua sala de aula, indo além dos gêneros já consagrados, próprios da cultura da escrita e do impresso. Nesse sentido, entendemos também

que a docente vai ao encontro do que defende a BNCC e a perspectiva dos multiletramentos, por exemplo, em que no espaço escolar, é importante que seja incentivado que os sujeitos deixem de ser meros consumidores da cultura digital, para também se tornarem produtores, protagonistas dessa cultura. A professora se tornou protagonista nesse espaço, deixando de ser uma mera consumidora de episódios de *podcast* para também se tornar uma produtora e, conseqüentemente, incentivou um trabalho de protagonismo na cultura digital por parte de seus alunos do mesmo modo.

Ademais, no trecho “*então eu aprendi muito*”, podemos entender que Antônia realiza uma tomada de consciência do processo de aprendizagem que adquiriu ao longo do percurso de desenvolvimento e realização do PDG. Afinal, o que antes, talvez, não era possível, na percepção de Antônia (como gravar um *podcast*, se apropriar de uma TD nunca antes experienciada, por exemplo), pois a profissional não tinha domínio de tais atribuições, foi possível a partir da aprendizagem adquirida ao longo do processo.

A seguir, partimos para a análise do próximo subgrupo temático.

7.2.2 Os desafios de desenvolvimento de PDG em contexto de ensino remoto emergencial

Como já mencionado, a pandemia de Covid-19 exigiu que as aulas presenciais fossem suspensas em todo o mundo. E não foi diferente nas escolas de Novo Hamburgo. As professoras precisaram adaptar suas atividades ao novo contexto em que as escolas se encontravam, passando a lecionar de maneira remota e através das plataformas *Google Classroom* e *Google Meet*.

Nesse contexto, Antônia e suas coordenadoras pedagógicas, optaram por desenvolver um PDG com um gênero da cultura digital. Vimos que a professora precisou estudá-lo e conhecê-lo com mais propriedade para, depois, planejar aulas e ministrar oficinas sobre a temática escolhida. Como dito por Antônia, ela teve que aprender para ensinar e, como vimos nos excertos anteriores, não mediu esforços para que isso acontecesse. Além disso, não podemos ignorar em nossa análise que a doença causada pelo vírus estava assustando milhares de pessoas. Os números de óbitos em nossa região, no Rio Grande do Sul, estavam crescendo cada dia mais. Então, de certa forma, eram vários desafios: aprender a utilizar as novas tecnologias digitais, conhecer melhor e se apropriar do gênero escolhido para trabalho e, ainda, lidar com a situação de pandemia.

Diante disso, era notável que todas as profissionais demonstravam estar muito aflitas quanto ao ensino e aprendizagem na pandemia. Por isso, no encontro de setembro, todas

foram convidadas a relatar sobre como estava sendo a experiência (pontos positivos e negativos) de desenvolver um PDG no contexto de ensino remoto, para que pudéssemos pensar nos próximos encontros, nas próximas pautas e atividades que seriam trazidas e que pudessem ajudá-las a continuarem desenvolvendo seu projeto de forma qualificada.

Antônia (assim como todas as outras professoras) foi convidada a relatar como estava sendo sua experiência de desenvolver esse trabalho levando em conta as questões apontadas. Observemos o que Antônia diz:

Antônia: Tá sendo uma experiência única realmente, né?, porque é muito diferente tu fazer um planejamento quando tu tá dentro da sala de aula e quando tu tá totalmente fora dela, né? A ideia dos episódios de podcast é um desafio, né. [...] É um desafio assim ó, dá dor de barriga de pensar.

No que tange à análise linguística-textual, podemos perceber que nesse excerto o tipo de discurso é interativo, já que os verbos estão no presente e o mundo do expor é mobilizado na verbalização de Antônia. No entanto, podemos ver que a professora usa o “*tu*” genérico ao invés de um dêitico de primeira pessoa do singular ou plural e, com isso, há um grau menor de implicação na sua fala. Todavia, ainda há implicação, visto que Antônia está falando sobre a sua própria experiência. Ao utilizar o dêitico “*tu*”, a professora se coloca externamente na situação, para refletir sobre ela: “*porque é muito diferente tu fazer um planejamento quando tu tá dentro da sala de aula e quando tu tá totalmente fora dela, né?*”. Nesse trecho, por mais que Antônia tenha utilizado um dêitico da segunda pessoa do singular, quem está realizando as atividades expostas, isto é, fazendo um planejamento fora da sala de aula, é a própria Antônia.

Além disso, podemos notar que a escolha do verbo no presente contínuo, por meio de perífrase verbal, no trecho: “*Tá sendo uma experiência única realmente*”, indica que é uma situação que está em progresso, ela não é finalizada no ato de fala. Ou seja, o presente contínuo nos mostra que a experiência, a que Antônia se refere, não aconteceu ou acontecerá, ela está acontecendo ainda, afinal, essa verbalização emergiu do encontro de setembro de 2020 e o PDG ainda estava em fase inicial de desenvolvimento.

Antônia ainda cita “*porque é muito diferente tu fazer um planejamento quando tu tá dentro da sala de aula e quando tu tá totalmente fora dela, né?*”. Nesse trecho, ela está afirmando que é muito diferente fazer um planejamento quando se está dentro e quando se

está fora da sala de aula, criando uma comparação. Essa comparação pode se relacionar ao contexto de pandemia em que a escola se encontrava. Podemos inferir que, para Antônia, é muito diferente planejar uma aula em contexto de pandemia, pois ela nunca havia feito isso antes. A partir disso, surge uma possível explicação sobre a escolha do adjetivo “única” no excerto “*tá sendo uma experiência única*” na verbalização de Antônia. Essa experiência de planejar e ministrar aulas em contexto remoto, nunca havia sido vivenciada pela professora. A professora ainda termina a sua verbalização com um “né” (partícula que representa contração da expressão “não é”) ascendente, o que pode indicar que ela está expondo este raciocínio e buscando uma afirmação do restante do grupo, que também está vivenciado essa mesma experiência inédita.

Nesse excerto escolhido para análise, Antônia novamente remete sua verbalização ao gênero escolhido para desenvolver o PDG em contexto de ensino remoto: “*a ideia dos episódios de podcast é um desafio*”. Em outros excertos aqui analisados, podemos ver que Antônia não tinha muito conhecimento sobre o gênero e sobre seu contexto de produção. Nesse excerto, ela novamente reitera que é, de fato, um desafio, ou seja, é uma situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço da parte de Antônia e ainda ela complementa “*é um desafio assim ó, dá dor de barriga de pensar*”.

Ao verbalizar que esse desafio *dá dor de barriga*, Antônia está fazendo uso de uma metáfora, isto é, utiliza uma figura de linguagem para produzir um sentido figurado por meio de comparação. A dor de barriga pode se comparar a um certo incômodo que a professora vai sentir por alguns motivos, como: dar aulas de uma forma totalmente inversa da tradicional, já estabelecida na escola (professor com um quadro, alunos sentados em carteiras, professor compartilhando conhecimento presencialmente); conhecer e se apropriar de um gênero diferente para ela, desconhecido, incomum; e trabalhar com novas tecnologias digitais antes não tão presentes na sua prática escolar, em seu trabalho de ensino.

Tudo isso, pode causar um incômodo à Antônia, que ela define como uma “dor de barriga”. Nesse sentido, a metáfora se ancora num índice de realidade, pois a professora está se vendo em uma situação que exige desacomodação. Ela se encontra em uma fase em que dói para ela pensar nessas questões e, além disso, ela ainda terá que significar e agir para transformar sua prática docente.

O que é interessante notarmos é que a professora reconhece que precisa passar por essas mudanças, por mais que causem desconforto ou incômodo nela. Antônia assume que está saindo de sua zona de conforto, está adentrando em um desafio, saindo daquilo que sempre fazia ou que estava mais acostumada e segura em fazer, isso obviamente causa

estranheza para ela, causando, metaforicamente, a dor de barriga. Nesse sentido, Antônia está passando por um conflito interno, o que Bronckart (2013) afirma que é normal acontecer quando o professor é instigado a refletir sobre sua própria prática e sobre os desafios e problemas que a envolvem.

Esse conflito está possivelmente ligado com o seu desenvolvimento profissional docente. Afinal, Antônia evidencia, em sua verbalização, pistas linguístico-discursivas que denotam reconfiguração de seus modos rotineiros de agir (BRONCKART, 2013) em suas práticas profissionais, por exemplo. A partir da reflexão crítica sobre seu trabalho, Antônia está vivenciando um processo de tomada de consciência sobre sua prática docente, que impacta nas suas formas de agir praxiológicas (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015).

Além disso, quando Antônia verbaliza sobre os desafios de desenvolver um PDG no ensino remoto, excerto trazido anteriormente, logo em seguida, no mesmo encontro, sua coordenadora pedagógica, Luciana, comenta:

Luciana: Eu quero complementar a Antônia, porque além de ser um desafio em nível de, talvez, aula a distância, é um desafio pra nós também no sentido de construção, de uso dessa nova ferramenta. Eu também não era familiarizada com podcast, episódio de podcast, eu não tenho formação na área de Letras, então pra mim também é novo tudo isso [...]. Então esse uso da ferramenta pra mim tá sendo uma novidade, eu e a Antônia estamos trocando muito essa semana. Eu amei o podcast que ela construiu pra apresentar aos alunos e o interesse nosso em conseguir usar essa ferramenta também, ele mobiliza bastante os alunos, né? De ver que “ai, se a profe tá usando, também o quanto essa ferramenta é legal, quanto vai ser útil” né? na ideia da construção do projeto das Fake news, o quanto isso mobiliza a gente como professor também, né?.

No que tange à análise linguística-textual, podemos perceber que, neste excerto, o tipo de discurso é interativo, pois os verbos, em sua maioria, estão no presente e o mundo do expor é mobilizado na verbalização de Luciana, considerando que a coordenadora está falando sobre o PDG que, no momento da fala, ainda estava em desenvolvimento e não tinha sido concluído. Ela se implica no ato de fala com dêiticos de primeira pessoa do singular, referindo-se a si mesma, e plural quando se refere à ela e à professora Antônia.

Analisando o trecho: *“Eu quero complementar a Antônia, porque além de ser um desafio em nível de, talvez, aula a distância, é um desafio pra nós também no sentido de construção, de uso dessa nova ferramenta”*, neste enunciado, Luciana retoma o que Antônia estava falando no excerto anterior, do desafio quanto ao ensino e aprendizagem no contexto remoto. Luciana concorda com a professora e acrescenta também que este não é o único desafio delas (delas – pois utiliza o pronome dêitico “nós” referindo-se a ela e a Antônia). Para a coordenadora, é um desafio também a construção de um PDG (interessante notarmos que Luciana se implica na construção do projeto, pois sempre auxiliava Antônia em todas as etapas da elaboração do PDG mesmo atuando como coordenadora pedagógica e não como professora efetivamente) e é um desafio o uso *“dessa nova ferramenta”*. Quando ela cita ferramenta está falando especificamente da nova tecnologia digital de criação, edição e compartilhamento de *podcast* que Antônia trouxe para sua prática. Isso pode ser melhor compreendido com a continuação do trecho: *“eu também não era familiarizada com podcast, episódio de podcast”*, em que é mencionado especificamente o trabalho com episódio de *podcast*.

Tanto Antônia quanto Luciana evidenciam em suas verbalizações a falta de conhecimento para manipulação das tecnologias digitais e o medo de trabalhar com essas TD (visto a “dor de barriga” citada por Antônia), o que demonstra que antes da pandemia, por exemplo, não haviam introduzido em suas práticas docentes as TD efetivamente. Há uma grande justificativa sempre em suas verbalizações dizendo que estão a recém aprendendo a utilizá-las, manipulá-las, inseri-las em suas aulas. Luciana ainda diz: *“eu não tenho formação na área de Letras, então pra mim também é novo tudo isso”*. Como se fosse necessária a formação em Letras para inserir práticas da cultura digital em sala de aula. Sabemos que essa não é uma justificativa plausível, pois Antônia tem formação na área de Letras e, mesmo assim, também diz ser muito desafiador.

Em *“pra mim também é novo tudo isso”* nos perguntamos quanto pesquisadores: será que é realmente tudo novo? Será que a coordenadora não está inserida na cultura digital? Percebemos que o que pode ser novo para ela é a inserção, o acolhimento da cultura digital dentro da sala de aula. O que indica que a coordenadora também não estava acostumada com esse tipo de prática em sala de aula e, desse modo, como coordenadora pedagógica, pode não ter incentivado a inserção das TD de forma efetiva nas salas de aula de seus professores. O que é muito comum, segundo Schlemmer e Lopes (2011), que afirmam que ao longo dos últimos vinte anos, foi possível perceber que o computador e as tecnologias digitais têm sido introduzidos nas escolas a fim de não interferir nos regimes já instituídos nos sistemas de

ensino. Segundo os autores, o que é produzido ao se usar o computador ou alguma outra tecnologia digital na escola é pouco levado em consideração e raramente se constitui como instrumento de ensino e do desenvolvimento da aprendizagem no Brasil.

Continuando nossa análise, no trecho *“Então esse uso da ferramenta pra mim tá sendo uma novidade”*, podemos inferir que a coordenadora vê a tecnologia digital apenas na perspectiva de “uso de” uma simples ferramenta e não de “apropriação de” ou “exploração de” ou “interação com”. Apesar das grandes possibilidades educacionais que as TD podem proporcionar vistas ao longo desta dissertação, afinal, estamos imersos a uma cultura em que utilizamos os celulares e computadores para realizarmos quase todas as tarefas do cotidiano, a escola ainda parece restringir isso apenas a manipulação e uso dessas ferramentas, como vimos no trecho acima.

No trecho: *“Eu amei o podcast que ela construiu pra apresentar aos alunos e o interesse nosso em conseguir usar essa ferramenta também”*, Luciana está se referindo ao episódio gravado pela professora Antônia e utiliza modalização apreciativa: *“amei”*, avaliando positivamente o trabalho realizado pela docente. Luciana também declara reconhecer ser importante o interesse delas (Luciana e Antônia) em utilizar TD em sala de aula, mas, mais uma vez, demonstra restringir as TD apenas na perspectiva de uso de uma ferramenta.

Analisando esses excertos e o trabalho realizado pelas professoras, reconhecemos que é extremamente significativo o interesse delas em acolher as TD em sala de aula, principalmente em contexto de ensino remoto, em que as aulas acontecem por meio das TD. No entanto, precisamos pensar em estratégias para que nas próximas formações, exploremos ainda mais as possibilidades da inserção da cultura digital em sala de aula, indo além da perspectiva de “uso de” ferramentas.

No trecho: *“ele mobiliza bastante os alunos, né? De ver que ‘ai, se a profe tá usando, também o quanto essa ferramenta é legal, quanto vai ser útil’ né? na ideia da construção do projeto das fake news”*, Luciana afirma que o trabalho com as TD mobiliza os alunos, isto é, coloca-os em ação para uma tarefa, motiva-os de certa forma e, ainda, Luciana traz para sua verbalização vozes de personagens distantes do contexto de interação, neste caso, os alunos, dizendo que se eles virem a professora utilizando, produzindo e compartilhando episódio de *podcast*, talvez eles se sentirão mobilizados a criar e participar também, verão que realmente o episódio de *podcast* pode ser útil para o combate às *fake news*, projeto da turma em questão. Isso demonstra, ao nosso ver, que a coordenadora se preocupa com os alunos, trazendo sua opinião para o debate em formação continuada. Lembrando que esse PDG é co-construído

com os alunos, não é algo que é fruto apenas do trabalho individual do professor. Isso também nos faz retomar à verbalização de Eliana, no encontro de junho, que também manteve em sua verbalização a forte preocupação em relacionar todas as práticas pedagógicas com as vivências dos alunos, o que demonstra ser uma manifestação recorrente nas verbalizações das profissionais desta escola.

Para finalizarmos a análise desse excerto, observemos o último trecho: “*o quanto isso mobiliza a gente como professor também, né?*”. Nesse enunciado, Luciana utiliza o “a gente” de caráter enunciativo implicado, que se refere a ela mesma e a todas as outras pessoas que se enquadram na categoria “professor”. A professora ainda termina a sua verbalização com um “né” ascendente, o que pode indicar que ela está expondo este raciocínio e buscando uma afirmação do restante do grupo, que também se enquadra na categoria “professor”. A coordenadora se refere a tudo que fora exposto antes na sua verbalização: o uso da tecnologia em sala de aula, o trabalho com *podcast*, o combate às *fake news*, tudo que, de certa forma, pode mobilizar, isto é, transformar o trabalho do professor. Um trabalho que envolve TD, gêneros da cultura digital, multiletramentos, que começa a ser refletido com maior intensidade em tempos de pandemia com essas professoras, mas que pode provocar mudanças nas práticas docentes fora do contexto pandêmico.

No último encontro, também perguntamos às profissionais de todas as escolas o que elas acharam, refletiram, aprenderam sobre desenvolver PDG no contexto de ensino remoto emergencial. As professoras de todas as escolas tiveram a oportunidade de falar sobre suas ponderações, após desenvolverem um trabalho no ensino remoto. A coordenadora Luciana, representando sua escola, então citou:

Luciana: Essa expectativa vs. realidade, né? O que a gente esperava no início e o que mudou e o que a gente teve que reconstruir e se mudar enquanto professor, enquanto ali no processo, pra dar conta dessa realidade, trabalhar com isso e criar uma nova expectativa [...] Mas existem as limitações e principalmente pelo contexto, né? É o que mais causou limitações.

Nesse excerto, de acordo com a arquitetura textual proposta por Bronckart (1999), podemos notar que o tipo de discurso predominante dessa verbalização é relato interativo, visto que foram utilizados verbos, em sua maioria, no pretérito, se referindo a algo que já aconteceu – neste caso, o desenvolvimento do PDG já havia sido concluído e Luciana estava

refletindo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2020. Em relação ao ato de produção, a coordenadora Luciana se implica no ato de fala, utilizando “a gente” de caráter enunciativo implicado, que se refere a ela mesma e a sua colega de trabalho, professora Antônia. O que comprova que ela está assumindo a responsabilidade pelo que está falando e colocando Antônia nesta mesma situação.

Analisando o trecho: “*Essa expectativa vs. realidade, né?*”, podemos inferir que Luciana está comparando como era a expectativa para o ano escolar de 2020 e como ele realmente aconteceu – a realidade – o ensino remoto emergencial. No começo, todos achavam que seriam uma paralização de mais ou menos 15 dias de escola, em março de 2020, que, no final, se tornou um ano inteiro de aulas a distância. Então, Luciana traz para seu enunciado, sua visão sobre essa expectativa que todos tinham e o que realmente aconteceu.

Luciana ainda complementa: “*O que a gente esperava no início e o que mudou e o que a gente teve que reconstruir e se mudar enquanto professor*”. A coordenadora reflete aqui que ela e a professora Antônia tiveram que “reconstruir” suas práticas docentes, isto é, construir de novo, recriar, encontrar estratégias que dessem conta do novo contexto de trabalho em que elas estavam inseridas. Ao utilizar a expressão “a gente **teve que**” ela realizou uma avaliação articulada em torno de modalização deôntica (construção *ter que* com sentido de dever, obrigação), que ressalta que, para Luciana, se reconstruir foi necessário, foi um dever, tendo em vista o contexto no qual estava inserida.

No trecho: “*e se mudar enquanto professor*”, podemos inferir que aquelas professoras do último encontro (de onde emergiu esta verbalização) já não eram mais as mesmas professoras do começo da formação em 2020, a situação pela qual passaram, o processo todo, o contexto de pandemia e ensino remoto, por exemplo, transformou essas profissionais. Luciana justifica isso dizendo: “*pra dar conta dessa realidade, trabalhar com isso e criar uma nova expectativa*”. Ou seja, no processo, elas tiveram que encontrar maneiras de continuarem exercendo sua prática docente, mas esta prática já não poderia acontecer da mesma forma, como era a dita “sala de aula tradicional”. As profissionais precisaram mobilizar conhecimentos, experienciar novas TD, aprender a produzir *podcast*, a compartilhá-los, para “dar conta” dessa realidade de ensino remoto. A coordenadora ainda cita neste mesmo trecho que precisaram criar uma “*nova expectativa*”, isto é, precisaram almejar novos objetivos que levassem em conta o novo contexto de ensino e aprendizagem.

Isso revela, em nosso ver, mais uma vez, o processo de tomada de consciência, agora por parte da coordenadora Luciana, que pode indicar pistas de desenvolvimento profissional. A coordenadora demonstra estar vivenciando um processo de tomada de consciência, ao

realizar uma reflexão crítica sobre seu agir e estabelecer uma reestruturação positiva de seu trabalho (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015). Afinal, segundo Bronckart (2013), o desenvolvimento ocorre em processos de interação linguageira que proporcionam reflexão e uma tomada de consciência acerca das questões até então não percebidas pelos sujeitos. Quando Luciana cita que precisou criar outras expectativas, se reconstruir, mudar enquanto professora, isto é, encontrar novos caminhos para que o ensino e aprendizagem acontecessem mesmo em contexto de ensino remoto, ela está afirmando que precisou reconfigurar seus modos rotineiros de racionar, agir e/ou avaliar suas práticas profissionais, a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho.

Ao fazer essa reflexão crítica, Luciana também reconhece que algumas coisas tiveram limitações, não funcionaram da forma como foi planejamento, que nem tudo deu certo. Talvez nem todos os objetivos traçados por ela e pela professora Antônia foram alcançados, segundo o trecho: “*mas existem as limitações e principalmente pelo contexto, né? É o que mais causou limitações*”. Nesse excerto, a coordenadora cita que, apesar de todo crescimento profissional que tiveram ao longo do ano de 2020, ainda existiram limitações, causadas pelo contexto de ensino remoto. Essas limitações podem estar se referindo a muitas coisas como: nem todos os alunos participaram de todas as oficinas, nem todos os alunos produziram episódios de *podcast* e se engajaram no projeto, nem todos os alunos tinham *smartphones* ou computadores de qualidade e com boa internet para participarem de tudo que foi planejado, entre outros possíveis motivos.

Desse modo, ao analisar todos os excertos trazidos nesta seção, podemos observar que a transformação de práticas profissionais das docentes foi necessária, foi um dever (tendo em vista as modalizações deônticas que emergiram nas verbalizações, por exemplo), para dar conta das novas necessidades de aprendizagem que o novo contexto colocava em cena, embora tenha sido um desafio e tenha causado desconforto ou “dor de barriga”, como cita a professora Antônia. Entretanto, notamos que as profissionais pensaram em seus alunos, levando em conta o contexto de ensino remoto, trabalhando com um gênero que fosse possível produzir por meio de *smartphones* e que fosse pertinente à prática social que mobilizou as professoras em 2020 e o trabalho com PDG: *Fake news* em tempos de pandemia.

Sequimos, agora, para o próximo subgrupo temático.

7.2.3 As marcas deixadas pelo trabalho desenvolvido

Ainda no grupo temático **Verbalizações sobre o PDG desenvolvido** gostaríamos de apresentar excertos de verbalizações que emergiram no último encontro de formação continuada de 2020, realizado em dezembro daquele ano. Lembramos que o último encontro tinha como objetivo o compartilhamento de experiências dos trabalhos desenvolvidos por todas as professoras participantes e, conseqüentemente, também era um espaço para se refletir sobre as marcas deixadas pelo trabalho desenvolvido e realizado nas turmas de cada professora.

Por isso, não poderíamos deixar de discutir o que emergiu na verbalização da professora Antônia e coordenadora Luciana a respeito dessas marcas que podem ser sentidas na vida profissional das participantes e/ou na vida dos alunos que participaram do projeto.

Quando convidadas a relatarem sobre as marcas deixadas pelo desenvolvimento do PDG na vida dos estudantes, Antônia e Luciana enunciaram:

***Antônia:** Tem uma menina do sétimo ano, [nome da aluna], que ela já tá com o canal dela e ela tem três podcasts lá [no Anchor] sobre assuntos que não tem nada a ver com as fake news. Ela tá fazendo podcast porque ela achou um máximo e tá divulgando.*

***Luciana:** Sim, eles se interessaram bastante, né? E a gente tem ideias para os próximos anos, até em relação a trabalhar um pouquinho o storytelling.*

No primeiro excerto, segundo a arquitetura textual (BRONCKART, 1999), não encontramos marcas linguísticas que comprovam a presença de qualquer elemento que implique os participantes da interação (não há pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do plural ou singular, por exemplo), o que indica que Antônia não assume a voz de autor empírico, pois faz a narração de um fato que envolve outros actantes, neste caso, sua aluna.

É interessante percebermos e fazermos relação com outros excertos já expostos anteriormente, segundo os quais enquanto a professora está começando a se familiarizar com o gênero da cultura digital, com o contexto de circulação e com as TD de produção, de edição e de compartilhamento desse gênero, a aluna parece já entender para que o gênero episódio de *podcast* serve no mundo, isto é, já está utilizando o gênero em uma determinada prática social

de linguagem, para um determinado fim: “*ela tem três podcasts lá [no Anchor] sobre assuntos que não tem nada a ver com as fake news*”. Ou seja, a aluna percebeu que o *podcast* não serve apenas para desmentir *fake news* ou falar sobre *fake news*, mas também para falar de outros assuntos diversos, que podem agradar ouvintes de todos os tipos.

Além disso no enunciado “*ela já tá com o canal dela*”, o advérbio “*já*”, escolhido pela professora, também pode indicar que Antônia está surpresa com a velocidade em que a sua aluna se apropriou do gênero e já o assumiu como instrumento para agir no mundo, criando até um canal de episódios de *podcast* na plataforma *Anchor*. Isso evidencia a possível distância entre a professora que está recém começando a produzir um primeiro episódio, vencendo os medos de gravar a própria voz, conhecendo, aos poucos, a plataforma *Anchor*, e a aluna que já está familiarizada com o gênero, com a plataforma, com a gravação de sua voz, já criou um canal e já tem três *podcasts* publicados, evidenciando grande imersão na cultura digital e fazendo uso de multiletramentos e multimodalidade, desde a primeira produção em sala de aula.

Vimos, no capítulo 2, desta dissertação, que há, conforme inúmeros documentos oficiais, a expectativa de que a escola possa promover uma educação volta à cultura digital (que se desenvolve fortemente fora dela), no entanto, para isso, é necessário que a própria escola seja capaz de fazer parte dessa cultura. Assim, promover um ensino com foco nas necessidades da sociedade contemporânea, é promover um ensino que integre a cultura do oral, do escrito, do impresso e a cultura digital - e não valorizando e sobrepondo uma cultura à outra. É, acima de tudo, considerar como primordial, um ensino que envolva a(s) vivência(s) dos alunos e se as vivências, hoje em dia, estão muito atreladas à cultura digital, o ensino e a aprendizagem não podem desconsiderar isso.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho desenvolvido pela professora Antônia causou efeitos em sua aluna que, hoje, atua como protagonista na cultura digital. Inferimos que a professora, ao estar em busca de conhecimento sobre as novas práticas de linguagem contemporâneas, a estudar e a experimentar fazer seu próprio episódio de *podcast*, por exemplo, está tentando dar espaço e acolher a cultura digital em sua sala de aula, mesmo que antes isso ainda não fosse comum em sua prática docente.

Além disso, essa verbalização também nos mostra o quão importante é a escola valorizar a cultura digital. Talvez, se Antônia não tivesse proposto um PDG com o gênero episódio de *podcast*, que é um gênero oriundo da cultura digital, a aluna não tivesse se interessado tanto em continuar produzindo episódios além da temática das *fake news*, pois, segundo a BNCC (2018) não é porque os alunos estão em contato com as tecnologias, que

eles saibam usá-las de forma ética, reflexiva e crítica. Dessa forma, segundo a verbalização de Antônia “*ela tá fazendo podcast porque ela achou um máximo e tá divulgando*”, a partir das aulas propostas, a aluna pôde construir uma avaliação apreciativa positiva do gênero, o que pode ter despertado um interesse para que ela pudesse estar produzindo e divulgando seus próprios episódios, atuando como protagonista numa cultura que, talvez, antes ela era apenas consumidora.

No segundo excerto, que vem logo em seguida da verbalização de Antônia, na verbalização de Luciana, observamos a presença de um discurso interativo, do mundo do expor, os verbos estão, em sua maioria, no presente e a coordenadora se implica no ato de fala pelo uso do “a gente” de caráter enunciativo implicado, que se refere a ela mesma e à colega Antônia.

A coordenadora responde à Antônia: “*Sim, eles se interessaram bastante, né?*”, “eles” está se referindo aos alunos, visto que Antônia mesmo havia falado sobre a aluna que gravou seus próprios episódios. O uso do “né” ascendente, pode indicar que Luciana está expondo seu raciocínio e buscando uma confirmação da colega Antônia. O uso do verbo no passado, nesse trecho, também faz relação a uma atividade já realizada pelas profissionais – a realização do PDG – e Luciana afirma que essa atividade interessou bastante os estudantes. Isso sinaliza, mais uma vez, que esse interesse despertado nos alunos, pode ter relação com as práticas de linguagem vividas por eles fora do contexto escolar. Quando as vivências dos alunos são valorizadas dentro das práticas escolares, o aprendizado é muito mais significativo para os estudantes. Esse é um dos principais objetivos do trabalho com o PDG, que as vivências dos alunos sejam tão importantes e valorizadas pelos professores a ponto de um projeto didático ser todo voltado para essas práticas sociais que emergem no contexto escolar e também fora dele (GUIMARÃES; KERSCH, 2014).

Quando a coordenadora continua sua verbalização dizendo: “*E a gente tem ideias para os próximos anos, até em relação a trabalhar um pouquinho o storytelling*”, podemos perceber que, muito provavelmente, ela e a professora, em algum momento do desenvolvimento do PDG, debateram sobre o trabalho realizado, gostaram deste trabalho e chegaram a ter ideias para os próximos anos.

O que esse enunciado evidencia é que as ideias tidas para os próximos anos envolvem “*trabalhar um pouquinho o storytelling*”. *Storytelling* é um tipo de *podcast* (vimos que existem diversos tipos e formatos de *podcast*, como: conversa com ouvinte; mesa de bar, *storytelling*, entre outros) que tem como objetivo narrar uma história, fictícia ou não, para o

ouvinte. Esse tipo de *podcast* também foi ouvido pelos alunos e pelas professoras em uma das oficinas de seu PDG.

É interessante notarmos neste trecho que, embora Luciana tenha utilizado o advérbio “pouquinho”, no diminutivo, para se referir ao verbo “trabalhar”, que quer dizer que ela não pensa, ainda, em trabalhar “muito” com o *storytelling*, por exemplo, ela já sinaliza que está aberta a encarar trabalhos que envolvam e acolham a cultura digital. Aquelas professoras que, no início, tinham “dor de barriga” em pensar em trabalhar com *podcasts* ou que nunca haviam tido contado com esse gênero da cultura digital, no último encontro de formação, até disseram que estavam tendo ideias de continuar esse trabalho, indo além do episódio de *podcast* para desmistificar *fake news*, demonstrando, agora, vontade em realizar um trabalho com outro formato de *podcast*, também novo para elas.

Isso evidencia que as professoras, após desenvolverem um trabalho com gênero da cultura digital, estão começando a se apropriar e se sentir mais seguras em inserir a cultura digital em sala de aula e isso começa a fazer parte da sua prática profissional, despertando a vontade de continuar o trabalho com gênero de uma cultura diferente daquela que sempre ganha espaço em sala de aula. Há pistas, também, segundo as análises empreendidas até aqui, de desenvolvimento profissional docente, dado que as professoras parecem estar lidando com o conflito de maneira positiva, reestruturando suas representações sobre o trabalho de ensinar gêneros da cultura digital. Nessa mesma verbalização, observamos que a coordenadora Luciana entende que *podcast* não é “tudo a mesma coisa”, existem diferentes tipos e formatos, para diferentes públicos e que irão exigir diferentes tecnologias digitais de produção e edição e ela até denomina o formato “*storytelling*”, demonstrando que entende do que está falando, ou seja, apropriação do conhecimento relativo a esse assunto. Desse modo, Luciana sinaliza avanços sobre a compreensão da cultura digital que reflete no ensino de Língua Portuguesa, entendendo esta cultura não como uma inimiga, que irá atrapalhar o aluno em sala de aula, mas como uma nova forma de ensinar e aprender sobre a língua, sobre os gêneros de texto, sobre apropriação de tecnologias digitais, entre outros.

O último excerto que trouxemos para análise nesta seção também emergiu do último encontro de formação continuada. Depois de apresentarem às colegas e aos pesquisadores seu PDG, suas oficinas e as produções de episódios de *podcast* dos seus alunos, a coordenadora e a professora foram questionadas pelos pesquisadores se tinham vontade de continuarem trabalhando com gêneros próprios da cultura digital nos próximos anos. A resposta de imediato de Antônia foi:

Antônia: Com certeza a ideia é trabalhar com esses gêneros diferentes, até porque são coisas que eles gostam muito [...], não que os nossos gêneros antiquinhos ali, mais tradicionais, eles não mereçam ser trabalhados e não devam ser trabalhados, mas eu acho que dá pra mesclar, o antigo com o novo, né, até pra que eles se sintam inseridos. Ai, a questão do celular, porque não dá pra trabalhar com celular em sala de aula. Dá, dá sim, e a gente deve utilizar o celular, o computador, a internet, eu acredito que mesmo na aula presencial e quando voltar, a tendência é essa, trabalhar com gêneros diferentes, com as mídias, acho que não tem volta nisso.

Analisando a verbalização da professora, podemos perceber que o tipo de discurso utilizado por Antônia é o discurso interativo, do eixo do expor. Os verbos estão no presente e Antônia constantemente se implica no ato de fala, o que é perceptível ao analisar o uso do pronome em primeira pessoa do singular e formas verbais de primeira pessoa. À vista disso, podemos perceber que a professora assume a voz de autor empírico do seu dizer.

No trecho “*com certeza a ideia é trabalhar com esses gêneros diferentes*”, podemos entender que Antônia, particularmente, pretende trabalhar mais vezes com esse tipo de gênero que foi abordado no seu PDG. Além disso, a professora utiliza a locução adverbial “*com certeza*”, o que indica uma avaliação produzida em seu enunciado articulada por modalização lógica, que se refere a julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, o que reafirma que a professora pretende, realmente, continuar trabalhando com gêneros de texto desse tipo.

Ainda nesse trecho, é interessante analisarmos a escolha lexical feita por Antônia para caracterizar esse tipo de gênero: “*diferentes*”. Primeiramente, podemos notar que Antônia considera esses gêneros diferentes. O adjetivo *diferente* pode se referir a algo que não ocorre com frequência, costumeiramente, que é raro ou incomum. Dessa forma, isso indica que, talvez, esses gêneros não sejam comuns às práticas cotidianas ou docentes da professora Antônia, sendo assim, ela não os utiliza com frequência e, conseqüentemente, não tem muito conhecimento sobre.

Em segundo lugar, percebemos que Antônia utiliza o grau aumentativo do adjetivo “*diferentes*”, transformando-o em “*diferentões*”. O grau aumentativo pode expressar, além de tamanho aumentado, exagero ou desprezo. Na verbalização da professora, não podemos afirmar se teria um sentido de desprezo, pois ela afirma em sua verbalização que pretende

continuar trabalhando com esses gêneros. No entanto, se analisarmos a continuação do enunciado: *“até porque são coisas que eles gostam muito”*, podemos notar que ela passa sua voz de autor empírico, para vozes de personagens, que no caso são os alunos, com a utilização do pronome da terceira pessoa do plural *“eles”*. Ou seja, entendemos que quem gosta muito desses gêneros “diferentões” são os alunos, não ela. Percebemos que a professora não se implica linguisticamente nesse enunciado. Talvez, por isso, Antônia tenha utilizado o grau aumentativo para se referir a esses gêneros, não com sentido de desprezo, mas marcando um certo distanciamento da parte dela em relação a eles.

Ainda analisando o enunciado *“até porque são coisas que eles gostam muito”*, esse *“até porque”* indica a inclusão de um motivo para continuar trabalhando em sala de aula com gêneros da cultura digital. O motivo elencado pela professora seria porque os alunos gostam muito desses gêneros e, de acordo com a verbalização de Antônia, a professora não evidencia outros possíveis motivos, como: é sugerido e orientado este trabalho pela BNCC, faz parte das práticas de linguagem contemporâneas que os alunos têm contato, oportunizam a entrada da cultura digital em sala de aula, os alunos podem se apropriar de mais um canal de comunicação de forma crítica e ética, ou, até mesmo, podem se apropriar de tecnologias digitais, para serem protagonistas da cultura digital, entre outros possíveis motivos. O que pode nos mostrar que a professora ainda não tomou consciência das inúmeras possibilidades que seu trabalho pode proporcionar aos seus alunos. Este fato aponta que nós, como pesquisadores, precisamos encontrar estratégias de mostrar e trabalhar ainda mais sobre isso com as professoras em formação continuada.

Seguindo a análise das interações desse mesmo encontro, deparamo-nos com o enunciado *“não que os nossos gêneros antiquinhos ali, mais tradicionais, eles não mereçam ser trabalhados”*. Em primeiro lugar, podemos notar que Antônia caracteriza os *“gêneros antiquinhos”* como pertencem a ela e a outras pessoas que se colocam no mesmo lugar que ela na reunião de formação (como as professoras e as coordenadoras, por exemplo) utilizando o pronome possessivo de primeira pessoa do plural *“nossos”*. Ou seja, se analisarmos o enunciado anterior, que os gêneros “diferentões” são os que os alunos gostam ou simpatizam, os gêneros “antiquinhos” são os que ela (e outras pessoas a que ela pode estar se referindo) pode gostar, conhecer ou simpatizar mais. Com isso, analisando o emprego do grau diminutivo no adjetivo “antiquinhos”, podemos concluir que expressa um valor afetivo para a professora, tendo em vista que ela já caracteriza esses gêneros como pertencentes a ela, com a utilização do pronome possessivo “nossos”. Nesse sentido, a antítese entre gêneros “diferentões” e gêneros “antiquinhos” fica evidenciada nesse trecho. Um no sentido de

distanciamento e estranhamento e outro no sentido de proximidade e afeição por parte da professora Antônia.

Muito provavelmente, os gêneros antigos que ela cita podem fazer referência aos gêneros próprios da cultura da escrita e do impresso, como as cartas, as notícias, os artigos de opinião etc., gêneros que estão presentes na maioria das aulas de Língua Portuguesa há muito tempo. Desse modo, entendemos que esses gêneros são, para Antônia, os que ela tem maior familiaridade, que ela sempre abordou e trabalhou em sua sala de aula, na sua prática docente. Por isso, gêneros como episódio de *podcast*, próprios da cultura digital, são considerados diferentes para ela, pois são incomuns ou até mesmo inéditos em sua prática profissional.

Observemos, agora, o trecho que vem logo em seguida: “*não é que [...] eles não mereçam ser trabalhados e não devam ser trabalhados*”, o pronome “eles” se refere aos gêneros “antiguinhos”. Começamos, primeiramente, analisando a escolha lexical do verbo “merecer”. Compreendemos que, nesse caso, o verbo merecer pode ter o sentido de ser digno de algo. Desse modo, podemos notar que Antônia defende que, por mais que os gêneros “antiguinhos” não sejam “diferentões”, oriundos das práticas contemporâneas de linguagem e/ou de maior familiaridade dos alunos, eles, ainda assim, são dignos de serem trabalhados em sala de aula, isto é, merecem ser trabalhados e inseridos nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa verbalização, Antônia defende um ponto de vista que evidencia, novamente, a proximidade e afeição que ela possui em relação aos gêneros mais antigos e mais tradicionais.

O uso do verbo “dever”, por sua vez, indica, fortemente, uma avaliação produzida no enunciado de Antônia, articulada em torno de uma modalização deôntica, que ressalta o caráter de ordem que vem dos níveis mais elevados nas organizações que regulam e orientam o ensino brasileiro, como a BNCC. É já sabido pelas professoras e coordenadoras participantes da formação continuada que, por mais que a BNCC (2018) incentive o trabalho com gêneros de textos que surgiram com o advento da tecnologia e da cultura digital, os gêneros ditos “tradicionais” devem continuar sendo valorizados e trabalhados em sala de aula. Dessa forma, a professora afirma e reconhece que esses gêneros tradicionais devem sim continuar sendo trabalhados e abordados em sala de aula, com PDG ou outros dispositivos didáticos.

No entanto, logo em seguida, Antônia diz “*mas eu acho que dá pra mesclar, o antigo com o novo*”. O emprego do operador argumentativo “mas” no início desse enunciado, marca um contraste de ideias: a primeira que a professora reconhece que os gêneros tradicionais devem ser trabalhados em sala de aula e a segunda que, apesar disso, os gêneros contemporâneos também podem ganhar espaço. Antônia produz uma avaliação nesse

enunciado, com modalização apreciativa, utilizando o pronome dêitico de primeira pessoa do singular “*eu*” e o verbo “*acho*”, o que vai evidenciar uma opinião pessoal dela ao defender que: “*dá pra mesclar*”, ou seja, ela acredita que as aulas não precisam ser fragmentadas em: ou gêneros tradicionais, ou gêneros contemporâneos, é possível que se trabalhe ambos. Todavia, talvez, Antônia queira enfatizar isso para mostrar que entende a importância de se trabalhar com gêneros contemporâneos, mas que não quer deixar de trabalhar com os gêneros que ela já está familiarizada e que fazem parte da tradição escolar brasileira no ensino de Língua Portuguesa.

Podemos relacionar tal questão ao que Schlemmer, Kersch e Oliveira (2020) defendem. Segundo as autoras não há mais espaço, na nossa sociedade, para polarização e separação, afinal, vivemos em um contexto híbrido, em que diferentes culturas, diferentes agentes (humanos/não humanos), diferentes naturezas (reais/virtuais) coexistem e coabitam o mesmo ecossistema. Dessa forma, é necessário entender que esse hibridismo deve envolver também os espaços de ensino e aprendizagem, uma vez que estão inseridos também nesse ecossistema, citado pelas autoras, em que uma cultura não deve sobressair à outra, que um conhecimento não é mais importante que o outro. Há, por exemplo, espaço para a entrada de inúmeros gêneros de texto, oriundos de múltiplas culturas e de diferentes áreas do conhecimento. Há espaço para os gêneros “diferentões”, como cita Antônia, assim como há espaço para gêneros “antiguinhos”, cada um com propósitos e objetivos diferentes de ensino e aprendizagem, que são necessários para formar os cidadãos que estão inseridos nessa sociedade híbrida e multicultural.

Nesse mesmo trecho analisado, Antônia traz uma nova comparação entre os gêneros. O que antes a professora definia por “diferentão”, agora caracteriza como “*novo*”, assumindo que o gênero tem um caráter de novidade para ela. O que nos leva a pensar, mais uma vez, que ela se distancia do conhecimento e apropriação dos gêneros contemporâneos, mesmo tendo desenvolvido, com sua turma e por sua regência, um PDG com um gênero da cultura digital. Para justificar e defender esse ponto de vista, Antônia diz “*até pra que eles se sintam inseridos*”. Ou seja, para a professora, mesclar aulas com os dois tipos de gêneros de texto (antigo e novo, nas palavras de Antônia) vai possibilitar que os alunos se sintam inseridos, mas, ao utilizar o pronome “eles”, dando espaço ao pensamento e afinidade dos alunos, ela se exclui dessa inserção.

Seguindo a análise da verbalização de Antônia nesse mesmo encontro, percebemos que agora a professora parte para uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais (provavelmente ela faz essa relação levando em conta que muitos dos gêneros

contemporâneos são produzidos por meio das TD). No enunciado: “*a questão do celular, porque não dá pra trabalhar com celular em sala de aula*”, ela utiliza a modalização deôntica “*não dá*” com base em um valor social já pré-estabelecido na cultura escolar, que regularia o que é ou não permitido. Nesse trecho, Antônia, de certa forma, reconhece que a escola não valoriza a cultura digital, tanto que o discurso que ela expõe é justamente este: que na escola não é lugar de usar celular, por isso não se é nem possível trabalhar com essa tecnologia digital em sala de aula. Mas, em seguida, Antônia contradiz esse pensamento, afirmando: “*dá, dá sim*”, deixando evidente que, para a professora, é possível sim trabalhar com o celular em sala de aula, inclusive, ela mesma desenvolveu um PDG que exigia que os alunos produzissem e compartilhassem seus textos e produções com o celular em mãos.

A partir dessa análise, podemos considerar que Antônia revela ter vivido um processo de mudança, uma tomada de consciência e ressignificação de seu agir docente no que concerne ao trabalho com TD em sala de aula. Afinal, o que antes poderia não ser possível, na sua visão e na visão da cultura escolar, por exemplo, agora ela afirma que é possível, pois ela desenvolveu um trabalho através das TD, com *smartphones* e aplicativos digitais, e pôde observar que esse trabalho é viável na escola, mesmo em contexto de ensino remoto emergencial. Antônia, parece ter refletido sobre seus modos de agir rotineiros, isto é, aquilo que já era normalizado – como não usar *smartphones* em sala de aula – e reconfigurou sua visão sobre tais modos a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho desenvolvido.

Antônia ainda acrescenta “*a gente deve utilizar o celular, o computador, a internet*” se implicando no ato de fala com o uso do “*a gente*”, referindo-se a ela e a outros docentes. A professora ainda enfatiza com o verbo “*deve*”, que se caracteriza por ser uma modalização deôntica, a incontornabilidade do trabalho com TD na escola. A BNCC (2018), por exemplo, deixa claro a importância de se trabalhar com a cultura digital e Antônia parece reconhecer isso, afirmando ser um dever de sua classe profissional utilizar tecnologias digitais em suas práticas docentes. Para isso, Antônia utiliza três exemplos como: celular, computador e internet.

No entanto, nos chama a atenção o fato da professora citar apenas aparelhos tecnológicos da cultura digital. Isso nos remete a uma reflexão sobre como ainda é presente o pensamento de que apenas trabalhar com computadores ou outros apetrechos tecnológicos é trabalhar com a cultura digital. A própria profissional Antônia desenvolveu um PDG que foi muito além do simples uso de uma “ferramenta”. Ela trabalhou questões de língua através da produção e de edição de episódios de *podcast* em *smartphones*, oportunizou o protagonismo estudantil na plataforma de distribuição e divulgação de *podcast*, envolveu o

compartilhamento desses episódios que pretendiam combater às *fake news* em redes sociais, divulgando, em meio a pandemia de Covid-19, o conhecimento científico a toda uma comunidade. Isso foi muito além da simples mobilização ou emprego de TD em sala de aula, uma vez que o desenvolvimento de aprendizagens ligadas ao gênero e à prática social é que fomentaram a inserção de alunos e professoras na cultura digital.

Em seguida, Antônia diz: *eu acredito que mesmo na aula presencial e quando voltar, a tendência é essa, trabalhar com gêneros diferentes, com as mídias, acho que não tem volta nisso*. Nesse trecho, a professora produz uma avaliação em “*eu acredito*”, expondo sua opinião pessoal, se colocando mais uma vez como autor empírico do seu dizer, tornando-se responsável pela autoria do enunciado. Podemos notar que a professora está produzindo uma modalização pragmática em seu enunciado “*eu acredito que mesmo*”, que evidencia um julgamento por parte da profissional sobre uma responsabilidade que atribui a ela mesma sobre seu agir profissional, referindo-se ao que irá, a partir de agora, inserir e acolher em sua prática docente. Ao utilizar o advérbio “*mesmo*” ela está reforçando em sua verbalização que trabalhar com TD (e gêneros contemporâneos, como ela trabalhou no ano de 2020) não será possível somente em aulas de ensino emergencial remoto, mas também nas aulas presenciais e ainda afirma que isso é uma “*tendência*”. Tendência, nesse caso, significa evolução de algo num dado sentido, uma dada orientação. Ao identificar que essa é uma tendência, nas escolas e nas práticas docentes, Antônia nos leva a crer que ela reconhece que os documentos estão prescrevendo isso, faz parte da cultura da sociedade em geral, bem como faz parte das vivências dos alunos e, por mais que a cultura escolar ainda não reconheça tanto a importância de se valorizar a cultura digital, a professora deve agir e seguir esse caminho, essa tendência.

Antônia ainda faz mais uma avaliação, articulada em torno de uma modalização pragmática, que enfatiza, mais uma vez, uma avaliação concernente às responsabilidades em relação ao processo em que é agente, ao verbalizar: “*acho que não tem volta nisso*”. A escolha dos termos “*não tem volta*”, nos mostram que Antônia realmente reconhece que não é possível deixar de lado os gêneros contemporâneos, as práticas de linguagem da cultura digital e as próprias TD nas suas aulas. É uma prescrição advinda da BNCC, por exemplo, que deve ser seguida e a escola não pode ignorá-la, mas é também uma realidade premente em sala de aula quando se considera a realidade vivida pelos alunos fora da escola.

A professora, depois de desenvolver um trabalho com gênero da cultura digital em suas aulas de Língua Portuguesa e refletir sobre o trabalho desenvolvido, demonstra, como vimos nesse e nos outros excertos deste grupo temático, ter um pouco de insegurança em

relação ao trabalho acolhendo as TD e gêneros próprios da cultura digital, mas reconhece a importância e a necessidade desse tipo de trabalho continuar sendo realizado nos próximos anos.

A seguir, partimos para a análise do último grupo temático.

7.3 Verbalizações sobre ensinar e aprender na cultura digital

O município de Novo Hamburgo, onde as profissionais analisadas trabalham, como vimos, sempre incentivou a entrada da cultura digital nas escolas, através de diversos projetos. No entanto, isso não diminuiu as dificuldades encontradas pelas professoras em formação continuada. Nós, pesquisadores, percebíamos a angústia das profissionais em trabalhar com as TD no contexto de ensino remoto emergencial e, na realização de PDG, em trabalhar gêneros próprios da cultura digital (uma vez que esse PDG analisado nesta dissertação foi o único que envolvia um gênero próprio da cultura digital).

Com isso, em diversas reuniões de formação continuada do ano de 2020, a pauta envolvia ouvir os relatos das professoras acerca de seu trabalho com e na cultura digital. Por isso, nesta seção, discutiremos sobre verbalizações das professoras analisadas que emergiram durante encontros que envolviam essa temática.

7.3.1 Os desafios do trabalho com as tecnologias digitais na visão das professoras

No primeiro momento do encontro do mês de novembro de 2020, as professoras refletiram acerca da continuidade do planejamento e desenvolvimento do PDG em contexto do ensino remoto emergencial de cada escola. Nesse momento uma das professoras, de outra escola (que não é o foco de nossa análise), começou a desabafar sobre os problemas que vinha enfrentando em relação ao uso das TD com seus alunos, mesmo fora do ensino remoto emergencial. Esse desabafo desencadeou depoimentos de outras participantes, incluindo a professora Antônia.

Em um certo momento, muitas professoras de outras escolas começaram a reclamar do acesso à internet precário que os alunos estavam tendo e que elas mesmas também tinham e, ainda, diziam que isso não era diferente no contexto escolar presencial físico e, conseqüentemente, atrapalhava no desenvolvimento das atividades planejadas por elas. Então Antônia pede a palavra e comenta:

Antônia: A gente fala muito de internet, né? Ah, na escola não tem internet, a internet não funciona, mas se a gente parar pra pensar em questões básicas de usar o teclado do computador, a gente tem alunos que não sabem usar o teclado do computador, que não sabem onde é que fica o espaço, “como é que eu faço pra acentuar uma palavra?”, “como é que eu faço pra colocar uma letra maiúscula?”. [...] Isso é uma coisa que me chateia bastante, com a questão da tecnologia, não tô falando só de usar aplicativos novos, mas as questões básicas de escrever um texto, de formatar um texto.

De acordo com a arquitetura textual, proposta por Bronckart (1999), percebemos que o tipo de discurso presente na verbalização da professora é o discurso interativo, do mundo do expor, afinal, Antônia está, claramente, expondo uma situação que acontece na sua prática profissional e essa situação, pelo visto, a incomoda bastante. Os verbos estão, majoritariamente, no tempo presente e, ao utilizar pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do singular e o “a gente” de caráter enunciativo implicado, Antônia está se implicando no discurso, assim como implica outras docentes.

Logo no início de sua verbalização, no trecho: “A gente fala muito de internet, né? Ah, na escola não tem internet, a internet não funciona”, esse “a gente” se refere a ela mesma e às professoras presentes na reunião. Como, naquele momento, estava sendo debatido sobre os problemas de acesso à internet, Antônia decidiu se manifestar trazendo falas que emergiram durante a reunião, como não ter internet na escola e a internet não funcionar.

No entanto, logo em seguida, ela já refuta essa proposição trazida, com o operador argumentativo “mas”, no trecho: “mas se a gente parar pra pensar em questões básicas de usar o teclado do computador”. Entendemos que Antônia está reconhecendo que o acesso à internet é importante, entretanto, há outras coisas que, na opinião dela, devem ser colocadas em pauta quando o assunto é desafios no trabalho com/nas TD, como, por exemplo, o fato de que os alunos precisam saber utilizar o teclado do computador.

Adiante, Antônia cita: “a gente tem alunos que não sabem usar o teclado do computador, que não sabem onde é que fica o espaço”. Nesse trecho, é interessante observar que algumas avaliações produzidas em seu enunciado são articuladas em torno de modalizações pragmáticas, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade dos personagens em relação ao processo de que são agentes “que não sabem usar o teclado do computador, que não sabem onde é que fica o espaço”. Nesse caso, Antônia

está avaliando que os personagens que ela mobiliza em verbalização (os alunos) não são capazes de realizar certas atividades que envolvem um *hardware* de um aparelho digital, como o teclado do computador.

No trecho “*como é que eu faço pra acentuar uma palavra, como é que eu faço pra colocar uma letra maiúscula*”, o “*eu*” que Antônia evoca, é um “*eu*” genérico, tal qual o “*tu*” genérico. O “*eu*”, nesse caso, não se refere à professora ou a uma pessoa específica. Antônia apenas o utiliza para ilustrar em sua verbalização questões que os alunos não sabem, também, como acentuar palavras e utilizar letras maiúsculas no teclado do computador. Nesse sentido, no momento em que estava em discussão os desafios do trabalho com as TD, o que emerge da verbalização da professora é uma grande preocupação com as questões que envolvem a manipulação de um dos *hardwares* do computador, saber acentuar palavras no teclado, dar espaços, entre outros.

No entanto, é sabido que trabalhar com as tecnologias digitais, com a cultura digital, em sala de aula não é apenas ensinar e aprender a utilizar os aparelhos tecnológicos e vê-los como simples ferramentas de manipulação. Segundo Abrahamson, Bilkstein e Winlesky (2007), não basta apenas ensinar os alunos a utilizarem os *hardwares* de um computador, por exemplo, mas, trata-se de ensinar com as tecnologias digitais para que seja possível reconhecê-las como objetos sociais que estão presentes na cultura digital, que mudam a forma de nos comunicarmos, de produzirmos textos, de recebermos informações etc. Acolher a cultura digital em sala de aula, não é apenas levar os alunos ao laboratório de informática e ensiná-los a colocarem acento no teclado, para escreverem um texto. É promover uma aprendizagem significativa por meio e com as TD, é aprender como elas podem ser utilizadas para atingir objetivos específicos, entender as implicações dessas TD, como elas afetam e atuam na sociedade, para que então, os alunos possam construir consciência e criticidade quanto à cultura digital, atendendo ao que é proposto na BNCC (2018), por exemplo.

É claro que reconhecemos que as questões levantadas pela professora são extremamente importantes, mas elas não são necessariamente da cultura digital. Afinal, muitos dos alunos que não colocam letra maiúscula em seus textos digitados no computador, muito provavelmente não colocam nos seus textos escritos à mão. Um trabalho que envolve a cultura digital e as tecnologias digitais não deve ser apenas uma transposição do que é feito na cultura da escrita e do impresso. Deve ter um diferencial, deve ter outro fim, pensado em outro contexto, assim, requer renovação das abordagens pedagógicas. Quando a professora se preocupa com letra maiúscula e acentuação, ela não está se preocupando com algo próprio da cultura digital, só está transpondo algo que sempre foi da cultura da escrita. Por isso, além de

dispor de dispositivos tecnológicos — computadores, *smartphones*, *tablets*, acesso à internet, entre outros —, é necessário adaptá-los às atividades educativas considerando várias dimensões envolvidas nisso.

Antônia continua sua verbalização produzindo uma avaliação por meio de modalização apreciativa “*isso é uma coisa que me chateia bastante, com a questão da tecnologia*”. Ela deixa claro sua avaliação negativa em relação aos alunos não dominarem aspectos que envolvem o teclado do computador e ainda complementa “*não tô falando só de usar aplicativos novos, mas as questões básicas de escrever um texto, de formatar um texto*”. Mais uma vez, é possível notar que a professora não está considerando a cultura digital de fato, pois, novamente, associa as questões da cultura do impresso e da escrita às tecnologias digitais, afinal, escrever um texto, pode ser feito no papel, no caderno. O que nos chamou atenção é que a professora Antônia não mencionou em sua verbalização nenhuma dificuldade, por parte dos alunos, com a plataforma digital de produção e edição do gênero episódio de *podcast* ou com alguma dificuldade em relação a adicionar música, efeitos sonoros, entre outros. Essa dificuldade que ela cita, não envolve diretamente as TD.

O que queremos mostrar aqui é que não é preciso ir a um laboratório de informática para aprender questões de formatação, letras maiúsculas e minúsculas de um texto, isso é possível fazer mesmo sem nenhum dispositivo tecnológico. Além disso, ao utilizar o advérbio “só” no enunciado “*não tô falando só de usar aplicativos novos*”, a professora resume a cultura digital a utilização de aplicativos, como o aplicativo *Anchor* que ela teve de aprender e conhecer para produzir um episódio de *podcast*. Ela reconhece que envolve manipulação e apropriação de aplicativos que vão interferir, de alguma forma, na sociedade, mas ela não pode restringir a apenas isso.

No excerto analisado, é bastante evidenciado que por mais que a professora Antônia conheça a BNCC e as novas propostas educacionais que o documento traz e participe de uma formação continuada proposta por pesquisadores universitários que enfatizem questões vindas da BNCC e dos novos documentos e pesquisas científicas que orientam a educação nacional, no que diz respeito ao acolhimento e à inserção da cultura digital nas aulas do século XXI, ela aparentemente permanece tendo um pensamento atrelado à manipulação de dispositivos tecnológicos – o que é contraditório quando pensamos que essa mesma professora realizou um projeto com gênero da cultura digital, com a apropriação de aplicativos que, no fim, fizeram a diferença, de alguma forma, na vida de uma comunidade (com o combate às *fake news*), buscou compreender como produzir, editar, compartilhar *podcasts* e inseriu isso em sua prática pedagógica, indo muito além da escrita de textos em computadores, por exemplo.

A contradição aqui evidenciada apenas reforça que o desenvolvimento profissional docente não é um processo linear, mas é marcado por avanços e retrocessos, incrementos e rupturas, os quais, quando observados e analisados, podem instrumentalizar formadores de professores e subsidiarem ações formativas.

Em nosso caso, tal constatação pode indicar que é necessário um maior esforço por parte dos formadores de professores em trazer questões relacionadas à cultura digital no ensino de Língua Portuguesa e abrir mais espaço para a discussão coletiva sobre o que de fato muda quando a cultura digital entra na sala de aula de Língua Portuguesa não apenas como uma ferramenta a ser utilizada. É preciso ofertar formações continuadas que incentivem, com maior ênfase, que a cultura digital seja contemplada nas práticas pedagógicas dos professores, de modo a promover uma visão transformadora destas práticas, cujo objetivo seja uma educação comprometida e preocupada com as vivências e necessidades de aprendizagem dos indivíduos inseridos numa sociedade tecnológica e que promova interação com as TD de forma crítica, ética e significativa.

A seguir, partimos para outro subgrupo temático de análise.

7.3.2 As marcas deixadas pelo trabalho com as tecnologias digitais no ensino remoto emergencial

O trabalho com as / nas TD no ensino remoto emergencial certamente foi um grande desafio para as professoras em formação continuada participantes desta pesquisa que, antes, não tinham hábito de acolherem práticas da cultura digital em sua sala de aula. No entanto, é possível perceber, através das verbalizações selecionadas para análise, que esse trabalho tem deixado marcas positivas nas práticas profissionais das docentes. É sobre isso que refletiremos nesta seção.

Os excertos apresentados a seguir, como outros aqui analisados, surgiram no último encontro de formação (dezembro de 2020), em que a professora Antônia e a coordenadora Luciana, compartilharam com os demais participantes suas experiências profissionais ao longo do ano de 2020. No momento que antecedeu a verbalização analisada a seguir, Antônio perguntou para todas as professoras quais foram as marcas deixadas e os possíveis desafios encontrados em relação ao trabalho desenvolvido com as TD no ensino remoto emergencial. Consideramos importante destacar que, dessa vez, esta verbalização não emergiu a partir de desabafos entre as conversas de professoras, mas a partir de um questionamento feito pelo pesquisador a todas as docentes, induzindo a reflexão sobre o ano vivido.

A partir disso, observemos o que Antônia respondeu:

Antônia: A gente teve que se letrar também, eu tive que aprender a mexer no aplicativo, a fazer um podcast, a não gaguejar na hora que eu estava gravando, então eu aprendi pra ensinar. Mas é isso aí, é pra que isso possa também ser pra vida deles, né? A gente conversou numa aula sobre gente que ganha dinheiro com o podcast, poxa, ganhar dinheiro fazendo podcast e é uma realidade em que eles estão inseridos, eles nasceram nessa era, acho que tem que trabalhar com isso, é importantíssimo.

De acordo com o modelo da arquitetura textual, identificamos, neste excerto, indícios de um tipo de discurso marcado pelo relato interativo. Isso porque os verbos estão, em sua maioria, no passado, se referindo a uma situação que já aconteceu e a professora se implica no ato de fala com o uso de pronomes e desinências verbais de primeira pessoa. Considerando o caráter da pergunta e a época do ano em que essa interação ocorreu, essa constatação mostra-se coerente com a situação de comunicação e o processo individual de reflexão fomentado.

Contudo, no trecho: “*A gente teve que se letrar também*”, esse “a gente” é de caráter enunciativo implicado, que se refere a ela e à coordenadora Luciana, visto que, nesse momento de fala, Antônia estava falando em nome da escola, dos desafios e das marcas sentidas pelo trabalho desenvolvido na escola em que essas profissionais atuam, evidenciando a dimensão do coletivo, da comunidade formada e do processo desenvolvimental vivenciado. Também podemos notar, nesse trecho, a presença de uma avaliação articulada em torno de modalização deôntica “teve que” (construção *ter que* com sentido de dever), ou seja, a partir de tudo que estavam vivenciando, a construção do PDG e o ensino por meio das TD, foi necessário *se letrar* (e, aqui, se letrar pode estar se referindo a estudar, aprender, se apropriar do gênero, das TD) para que conseguisse continuar sua atividade profissional durante o ano de 2020. A escolha do advérbio “também”, que indica inclusão, se refere ao fato de que não só alunos precisaram se “letrar”, isto é, aprender coisas novas, as profissionais envolvidas também precisaram. E Antônia continua: “*eu tive que aprender a mexer no aplicativo, a fazer um podcast, a não gaguejar na hora que eu estava gravando*”, tudo isso é uma explicação do que ela teve que aprender, quais habilidades precisou mobilizar para que o projeto realmente acontecesse.

Comparando com outros excertos já analisados, sabemos que foi difícil para Antônia gravar sua própria voz para a produção de um *podcast*, se apropriar da plataforma *Anchor*, aprender a editar, entre outras coisas. E ela afirma: “*eu aprendi pra ensinar*”, o uso do pronome “eu” indica, sem sombra de dúvidas, que ela evoca a voz de autor empírico do texto produzido, se responsabilizando, unicamente, pelo que diz no enunciado, não inserindo outras vozes ou envolvendo outros personagens. Ela percebe que, de fato, aprendeu, mas ela tinha um objetivo nessa aprendizagem: ensinar seus alunos. Esse é o papel do professor, não é um ser digno de um dom divino, que sabe tudo, mas que precisa sempre estar aperfeiçoando sua prática, estudando, dedicando-se, para atingir o objetivo principal de sua função: promover o ensino e a aprendizagem dos alunos. Antônia demonstra ter consciência disso, em que pesem as dificuldades e limitações também apontadas por ela e analisada em seções anteriores.

Continuando nossa análise, deparamo-nos com o trecho: “*mas é isso aí, é pra que isso possa também ser pra vida deles, né?*”. Antônia parece justificar o porquê de ter aprendido tudo o que aprendeu, o porquê de ensinar aquilo que esteve ensinando ao longo do ano de 2020: para que fizesse sentido na vida dos alunos. Esse enunciado demonstra que a professora está preocupada em relacionar aquilo que esteve ensinando à vida dos estudantes, indo ao encontro da proposta de trabalho com projetos didáticos de gênero postulada por Guimarães e Kersch (2014). O objetivo do ensino não foi apenas para dar conta dos conteúdos programáticos do ano em que ela desenvolveu o projeto, mas também para que refletisse, de alguma forma, na vida dos alunos fora do contexto escolar.

Antônia ainda continua: “*A gente conversou numa aula sobre gente que ganha dinheiro com o podcast, poxa, ganhar dinheiro fazendo podcast e é uma realidade em que eles estão inseridos*”, o pronome “a gente” evocado nesse enunciado faz referência a ela e aos seus alunos, os verbos no passado retomam um fato temporariamente distante do ato de fala que se refere a uma conversa que pode ter acontecido em uma das oficinas propostas durante o desenvolvimento do PDG. Nesse trecho, Antônia mostra que conversou com os alunos sobre que o *podcast* não existe apenas no contexto escolar, mas também há pessoas que trabalham profissionalmente com isso. Isso foi possibilitado através dos avanços da cultura digital em nossa sociedade, afinal, com o crescimento das TD, surge também novos serviços, novas necessidades, novas vagas no mercado de trabalho que antes nem eram possíveis de se imaginar.

Ademais, Antônia demonstra reconhecer que esta realidade, de novas profissões possibilitadas e voltadas para a cultura digital, é a realidade dos alunos, no entanto, ao utilizar o pronome “eles” ela se retira totalmente do contexto, afirmando que é só deles, não dela. É

curioso notarmos que Antônia está inserida na cultura digital, possui redes sociais, aplicativos de banco, realizou com êxito um PDG voltado para a cultura digital, mas ela continua mantendo em sua verbalização que esse mundo pertence aos alunos, não reconhecendo que esse mundo também pertence a ela, a todos nós.

A professora mantém, nesse excerto e em outros já analisados, a constante vontade de se excluir da cultura digital, como se isso fosse possível. Os gêneros “diferentões” são dos alunos, não dela, a realidade das TD e da cultura digital é dos alunos, não dela. Antônia ainda cita: “*eles nasceram nessa era*”, referindo-se aos alunos (como se nascer nessa era fosse o fato que decide quem pertence à cultura digital e quem não pertence). Evidenciamos que os alunos podem até dominar e se apropriar de mais TD que esta professora, mas isso não significa que ela não possa dominar e se apropriar de tais TD da mesma forma (como aconteceu com a gravação, edição, compartilhamento de seu próprio episódio de *podcast*).

Curioso também é que na própria verbalização de Antônia, aparece o relato de que ela precisou aprender para ensinar seus alunos, ou seja, se ela teve que ensinar as questões de edição, produção, compartilhamento de *podcast*, por exemplo, quer dizer que seus alunos não dominavam tais habilidades que envolviam essas TD ainda, o que não sustenta o argumento de que a cultura digital é algo que os alunos já sabem ou já dominam. Por isso, é muito importante que essas questões continuem sendo trazidas para dentro do ambiente escolar, para que os alunos e professores passem a se apropriar de fato da cultura digital e passem a agir e a ser protagonistas da cultura digital, não meros consumidores que nem se enxergam como parte dela, como o caso da professora.

Em seguida, Antônia enuncia: “*acho que tem que trabalhar com isso, é importantíssimo.*” A escolha do verbo “acho” produz uma avaliação nesse enunciado, com modalização pragmática, o que vai evidenciar uma opinião pessoal dela ao defender que tem que trabalhar com as TD, com gêneros da cultura digital. Nesse sentido, a professora demonstra estar disposta a continuar seu trabalho envolvendo a cultura digital e ainda escolhe um adjetivo no grau superlativo absoluto sintético que caracteriza algo atribuindo um grau muito elevado. Para Antônia, não é só importante, como é *importantíssimo* o trabalho que envolve a cultura digital, gêneros contemporâneos, tecnologias digitais etc.

Para uma profissional que antes não inseria gêneros que circulam em ambiente digital em sua prática pedagógica, que demonstrava insegurança, medo, dor de barriga, defender que é importantíssimo esse trabalho desenvolvido, pois, segundo ela, envolve a realidade dos educandos, é um grande avanço. Assim, concluímos que Antônia teve a oportunidade, em formação continuada, de refletir sobre seu trabalho, falar sobre ele e construir e estabelecer

novas perspectivas para a sua prática profissional, mais uma vez evidenciando tomada de consciência.

Depois da análise desse excerto, apresentamos mais um para discutirmos ainda neste subgrupo. Essa verbalização também emergiu do último encontro de formação continuada (dezembro de 2020), mas, agora, é a visão da coordenadora Luciana sobre as marcas deixadas pelo trabalho com as TD no ensino remoto emergencial. Luciana também respondeu ao questionamento feito pelos pesquisadores, dizendo:

Luciana: *Dentro das possibilidades, o que a gente aprendeu enquanto professor, né, Antônia? E o que a gente tem a capacidade de fazer agora [...] esse aprender para ensinar, né? Dentro da tecnologia ainda, o que a gente aprendeu dentro do Classroom e todas as possibilidades.*

Na verbalização de Luciana, podemos identificar um relato interativo, do mundo do narrar, com verbos no pretérito perfeito, de modo que Luciana refere-se a uma atividade já realizada – ensino remoto emergencial por meio / e com as tecnologias digitais no ano de 2020. A coordenadora se implica no ato de fala ao utilizar o “a gente” implicado, que se refere a ela mesma e à professora que esteve desenvolvendo o PDG. No entanto, é possível notar que no trecho “o que a gente aprendeu enquanto professor, né, Antônia?” ao utilizar o “né” ascendente, Luciana busca um reforço/assentimento da professora Antônia, pois, por mais que ela se reconheça como professora, Luciana, nesse momento, atua como coordenadora pedagógica. Nesse caso, ela se implica no ato de fala, mas também implica outros personagens, inclusive os nomeia, como nomeou Antônia.

Ainda sobre esse trecho, é interessante notar que Luciana percebe que aprendeu ao longo do ano de 2020, apesar de todas as dificuldades já listadas em outros excertos. No entanto, não podemos deixar de destacar que a coordenadora cita que aprendeu dentro das possibilidades, isto é, apenas dentro daquilo que foi possível, diante do contexto em que as profissionais estavam inseridas, reconhecendo as limitações e impedimentos vividos, mesmo sem verbalizá-los todos.

Também é possível observar, quando Luciana enuncia: “o que a gente tem a capacidade de fazer agora”, que ela faz uma comparação de dois momentos:

- i) o momento antes de se apropriar de certas tecnologias digitais, como o *Google Classroom*, para que as aulas continuassem acontecendo através de uma

- plataforma digital formulada pela *Google* e o momento antes de se apropriar de gêneros da cultura digital, como episódios de *podcast*, e a plataforma *Anchor*;
- ii) com o momento de fala (último encontro de formação do ano de 2020, PDG já havia sido desenvolvido e realizado com as turmas).

Esse movimento discursivo pode indicar que, ao comparar o primeiro momento com o segundo momento, a coordenadora vê um progresso nela mesma e na professora de sua escola, no que diz respeito à apropriação das TD que foram evocadas para a realização do trabalho. Afinal, ela e a professora precisaram mobilizar certas (novas) habilidades para exercer seu trabalho em um novo contexto, que antes elas não precisavam mobilizar. Luciana considera que, agora, tem a capacidade de fazer mais coisas, que antes não tinha. Talvez porque antes a escola não exigia isso dela, isso não era necessário para ensinar e aprender, o que em contexto de ensino remoto emergencial foi primordial. Nossa análise evidencia que antes do ensino remoto emergencial, muito provavelmente, a escola de Luciana não inseria a cultura digital de forma efetiva, significativa e transformadora das práticas pedagógicas.

A partir dessa verbalização, Luciana sinaliza reconhecer que aprendeu muito sobre tecnologia e enfatiza que precisou aprender para ensinar: “*esse aprender para ensinar, né? Dentro da tecnologia ainda*”. Assim como Antônia, ela mantém em seu enunciado uma consciência de que seus alunos não sabem tudo sobre as TD e a cultura digital e que ela deve estar em constante aprendizado, pois não é detentora do conhecimento. E, mais uma vez, utiliza um “né” ascendente que mostra estar procurando afirmação, muito provavelmente, de Antônia, visto que Luciana não assume unicamente responsabilização pelo que diz, sempre relacionando com a professora regente da turma.

Além disso, no trecho “*o que a gente aprendeu dentro do Classroom e todas as possibilidades*” ela identifica que as tecnologias, como o *Classroom* oferecem muitas possibilidades de ensino e aprendizagem que, talvez, antes Luciana nem se quer conhecia. Somente foi possível conhecer através da exigência de um ensino com/nas TD, que criou muitas dificuldades, aumentou muitas desigualdades, mas também serviu para a construção de muito conhecimento, por parte das profissionais envolvidas nesta análise, no que tange à cultura digital na educação.

Percebemos semelhanças nas verbalizações de Antônia e Luciana que indicam tomada de consciência sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2020. As profissionais revelam uma evolução em seu trabalho frente às TD e manifestam apreciações positivas em relação à continuação desse trabalho nos próximos anos, o que evidencia possíveis marcas que esse trabalho parece ter deixado na vida profissional delas.

7.4 Reflexões sobre as análises realizadas

Podemos observar, a partir das análises das verbalizações de professoras em formação continuada empreendidas nesta pesquisa, algumas tendências ou pontos de destaque. Observamos, de partida, que as profissionais envolveram, em seu trabalho, práticas contemporâneas de linguagem, a fim de considerar as vivências dos alunos fora dos muros da escola, suas culturas de referência (como a cultura digital), suas familiaridades com as TD e o contexto de ensino remoto emergencial que se instaurava no ano de 2020. Com a realização desse trabalho, as profissionais procuraram dar e ouvir a voz aos estudantes, fomentando seu protagonismo, para que ao PDG desenvolvido em conjunto com os alunos, fosse atribuído sentido não somente para suas aprendizagens escolares, mas que os ecos desse trabalho também pudessem ser sentidos por toda a comunidade (GUIMARÃES; KERSCH, 2014), através de episódios de *podcast* que desmistificassem *fake news* em tempos de pandemia de Covid-19.

Para isso, as profissionais demonstram que acolheram e inseriram a cultura digital em suas práticas pedagógicas, cultura que, antes, não ganhava tanto espaço no ambiente escolar das professoras participantes desta pesquisa, conforme evidenciam suas verbalizações aqui analisadas. Assim, as profissionais mobilizaram práticas multiletradas (GNL, 1996), que envolviam não somente escrita, por exemplo, tão cara para a cultura escolar e para as aulas de Língua Portuguesa, mas produção, edição, compartilhamento de *podcast* e, com isso, apropriação de novas TD. A formação continuada por elas vivenciada, em comunidade de desenvolvimento profissional, parece ter subsidiado/apoiado essa ação.

As inúmeras dificuldades em se apropriarem e acolherem o gênero da cultura digital, bem como as TD que envolvem esse gênero, foram evidenciadas pelas professoras em inúmeros momentos das interações produzidas durante encontros de formação continuada; no entanto, é notável o esforço por parte das profissionais em conhecerem, estudarem e se apropriarem do gênero da cultura digital para construir um projeto que envolva tecnologias digitais e práticas contemporâneas de linguagem. Isso indica uma certa ruptura na resistência em acolher as TD e a cultura digital em sala de aula de Língua Portuguesa em projetos futuros, visto que a partir da análise das verbalizações, as profissionais já pensam em trabalhos subsequentes que envolvam gêneros da cultura digital.

Todavia, embora as profissionais tenham realizado um trabalho que promovesse protagonismo na cultura digital através das TD, ao invés de mero consumo e uso delas, promovendo exploração, apropriação e interação do alunado de forma ética, crítica e reflexiva

com/na cultura digital e desenvolvendo um projeto didático de gênero com um propósito social significativo e transformador em uma sociedade tecnológica, ainda é perceptível, em suas verbalizações, a visão de trabalho com/na cultura digital sob a perspectiva de “uso de” e não de “apropriação de” ou “exploração de” ou ainda “interação com” as TD. Isso sinaliza que as profissionais, muito provavelmente, ainda não enxergam todo potencial didático e transformador que o trabalho com as TD e envolvendo a cultura digital provoca na sala de aula do século XXI. Desse modo, é preciso ainda um esforço por parte dos formadores de professores em pensar em estratégias que aproximem ainda mais a cultura digital às formações continuadas, a fim de que seja possível construir uma ruptura da visão tradicional de ensino e aprendizagem com/na cultura digital somente atrelada às questões técnicas em detrimento das questões simbólicas (LOPES; SCHLEMMER, 2011).

Além disso, com o desenvolvimento do PDG sobre episódio de *podcast* e a reflexão sobre ele durante processo de formação continuada, percebemos que Antônia e Luciana, em diversos momentos da formação, em suas interações, mobilizaram pistas linguístico-discursivas que possibilitaram identificar, via processo analítico, um processo de tomada de consciência (BRONCKART, 2013), de reflexão crítica sobre seu agir e reestruturação positiva de seu trabalho, o que impactou na dimensão de conhecimentos epistêmicos e, também, praxiológicos das docentes (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015). Por exemplo, quando Antônia reflete sobre a impossibilidade que tinha, no início, em gravar um *podcast*, em se apropriar das TD, e compara com o que conseguiu realizar posteriormente, ela demonstra tomada de consciência em relação ao processo de aprendizagem que adquiriu ao longo do percurso de desenvolvimento e realização do PDG. Ademais, quando Luciana cita que precisou mudar enquanto professora, isto é, encontrar novos caminhos para que o ensino e aprendizagem acontecessem mesmo em contexto de ensino remoto, com o PDG: *Fake news* em tempos de pandemia, ela está afirmando que precisou reconfigurar seus modos rotineiros de racionar, agir e/ou avaliar suas práticas profissionais, a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho e da tomada de consciência. No que tange às verbalizações da profissional Eliana, não foi possível realizar um acompanhamento mais sistemático e longitudinal, visto que esta frequentou as reuniões de formação continuada somente até o mês de setembro, limitando a apreensão de pistas (ou não) de tomada de consciência dessa profissional. Por fim, as profissionais citadas revelam uma evolução em seu trabalho frente às TD, ao ensino e aprendizagem de e com gêneros da cultura digital e manifestam apreciações positivas em relação à continuação desse trabalho nos próximos anos, o que evidencia possíveis pistas de desenvolvimento profissional docente.

A análise mais minuciosa da dimensão linguístico-discursiva das verbalizações das professoras, a partir do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999), também evidenciou tendência de uso de tipo de discurso relato interativo e discurso interativo, o que indica um grau maior de implicação das profissionais nas verbalizações produzidas. No que se refere às vozes presentes no enunciado, percebemos que, na maioria das verbalizações, as profissionais assumiram a voz de autor empírico do texto, se responsabilizando, unicamente, pelo que enunciavam em suas verbalizações, não inserindo outras vozes ou envolvendo outros personagens. Tais constatações evidenciam que, na maioria das vezes, as profissionais exercem o papel que Bronckart (2008) denomina de ator, isto é, quando o indivíduo é consciente de suas motivações, intencionalidades e responsabilidades e os expressa em seu texto, no nosso caso nas verbalizações em formação continuada.

Além disso, é possível observar avaliações das profissionais sobre alguns aspectos do conteúdo do texto, que são expressas, majoritariamente, por modalizações deônticas, que são avaliações apoiadas “nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331). Em diversas verbalizações, evidenciamos avaliações que demonstram as concepções das profissionais do que seria certo ou errado, uma obrigação ou um dever em relação ao seu trabalho, o que pode ser atrelado ao que os documentos prescritivos, como a BNCC (BRASIL, 2018), sugerem. Também foi possível evidenciar avaliações em torno de modalizações apreciativas que procedem “do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332). Muitas vezes, essas avaliações serviram para mostrar, a quem ouviu/leu as verbalizações, o ponto de vista das profissionais frente aos temas que estavam sendo expressos em verbalização. Por fim, embora menos recorrente, também foi possível observar a presença de modalizações pragmáticas, que “contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (...) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (...), ou ainda, capacidades de ação.” (BRONCKART, 1999, p. 332). Com o uso desse tipo de modalização, as profissionais explicitaram avaliação acerca da responsabilidade representada em relação à ação que elas desempenham, isto é, de seu trabalho. Tais pistas linguístico-discursivas contribuem, a nosso ver, para uma compreensão mais adensada da construção discursiva de processos desenvolvimentais vividos por professoras em formação continuada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, ao longo desta dissertação, a transformação da sociedade com o advento das tecnologias digitais e da eclosão da cultura digital em nossas vidas. Os computadores, os *smartphones*, a internet, são exemplos de TD que impactaram as formas de agir, de aprender, de se informar, de ser e, sobretudo, de se comunicar na sociedade contemporânea. Hoje, nos textos produzidos, lidos, compartilhados, há destaque na presença de múltiplas semioses que vão muito além da escrita, há imagens, *gifs*, figurinhas, áudios, enfim, uma imensidão de outras linguagens que compõem a comunicação do século XXI. Novas práticas de linguagem e, conseqüentemente, novos gêneros de texto, surgem para suprir as necessidades de interação nos novos contextos de comunicação – digital ou não.

Essas mudanças, vividas e sentidas em maior ou menor grau por todos, refletem e afetam a área da Educação, especialmente, as aulas de Língua Portuguesa, que precisam acompanhar e se inserir nesse cenário de transformação, dando espaço para a entrada de novos gêneros de texto, próprios das práticas de linguagem contemporâneas, e promovendo multiletramentos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto por demandas advindas do discurso oficial (*e. g.* BRASIL, 2018), quanto por reconhecimento das múltiplas realidades e práticas sociais em que os estudantes contemporâneos estão inseridos ou podem vir a se inserir.

Do mesmo modo, também precisamos considerar que a pandemia de Covid-19, que chegou ao Brasil no ano de 2020, também ocasionou uma drástica mudança na área da Educação. Durante a crise sanitária, as tecnologias digitais tornaram-se parte das salas de aula e foram extremamente necessárias para que o ensino e aprendizagem continuassem acontecendo mesmo em tempo de distanciamento físico. Diante disso, a cultura digital estava sendo evocada para entrar, de uma vez por todas, no contexto educacional e, com isso, ela não poderia mais, em nosso ver, ser ignorada ou entendida apenas como “acessória” a práticas escolares já consolidadas.

Diante desse contexto e reflexões, emergiu a pergunta que motivou esta pesquisa e que retomamos neste capítulo: como professores de Língua Portuguesa, em formação continuada, podem ressignificar suas práticas docentes no ensino de língua materna, especialmente à luz dos multiletramentos e do trabalho com gêneros da cultura digital, por meio de projetos didáticos de gênero desenvolvidos durante a pandemia de Covid-19?

Para buscar respostas para esse questionamento, debatemos conceitos e perspectivas que envolviam a noção de cultura digital a partir de Lévy (1999) e outros autores

(SCHLEMMER; DI FELICE, 2020) e sua relação e importância com/na escola. Discutimos sobre a concepção de multiletramentos (GNL, 1996) no ensino e aprendizagem de língua materna, a fim de evidenciar como essa perspectiva pode impactar positivamente as aulas de Língua Portuguesa no século XXI, bem como evidenciamos a posição adotada pela BNCC (BRASIL, 2018) frente às novas demandas educacionais que surgem para as aulas de língua materna com o advento das tecnologias digitais.

Também apresentamos a formação continuada que embasou esta pesquisa, vinculada ao projeto **Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na Educação Básica**, defendendo que a formação continuada em comunidades de desenvolvimento profissional promove o enriquecimento de práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional de professores. Assumimos que, em construção cooperativa e coletiva (CARNIN, 2020), a troca e a interação entre professores e pesquisadores, pode impactar sobre sua prática docente, especialmente no que tange ao ensino de Língua Portuguesa por meio de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014), com o intuito de oportunizar, por meio do estudo, produção e circulação de gêneros de texto, um ensino e aprendizagem que vá ao encontro das vivências dos alunos, das práticas de linguagem que os cercam (e para além delas), desenvolvendo competências para que eles ajam e façam a diferença no mundo de modo crítico, reflexivo e ético, alinhado aos desafios e necessidades do nosso tempo. Ademais, aliamos-nos aos aportes teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006a), que fundamenta também o modelo da arquitetura textual utilizada nesta pesquisa, e oferece reflexões sobre a noção de trabalho do professor e desenvolvimento profissional.

Com base nisso e nas análises de dados realizadas nesta dissertação, acreditamos ter alcançado algumas evidências que permitem tecer algumas considerações relacionadas aos nossos objetivos de pesquisa. Retomamos, então, o objetivo geral apresentado na introdução, em que nos propusemos a **compreender como professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, desenvolvem um projeto didático de gênero (PDG) à luz dos multiletramentos e do trabalho com gênero da cultura digital e como a reflexão sobre esse trabalho pode potencializar a ressignificação de suas práticas docentes**. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa foi organizada em torno de três objetivos específicos, os quais permitem uma discussão mais aprofundada de aspectos ligados ao objetivo geral. Assim, retomamos, cada objetivo específico, apresentando considerações sobre estes à luz da pesquisa realizada:

- i) investigar, a partir da análise de interações verbais entre professores em formação continuada e formadores, como professoras de Língua Portuguesa evidenciam se apropriar de gênero que circula em ambiente digital e como isso pode impactar em sua prática docente.

O primeiro objetivo específico está relacionado à análise das verbalizações da professora Antônia e da coordenadora Luciana. A professora Antônia evidenciou se apropriar do gênero episódio de *podcast* para construir o PDG: *Fake news* em tempos de pandemia. Para isso, ela escolheu, primeiramente, experimentar gravar seu próprio episódio, que envolvia, estudar e conhecer as tecnologias digitais que envolviam este gênero, de produção, de edição e de circulação, na plataforma on-line *Anchor*.

Antônia cita, em suas verbalizações, que não conhecia o gênero, tampouco havia tido contado com a produção desse gênero na plataforma *Anchor* ou outras plataformas digitais. O que nos leva a considerar que, antes de gravar seu próprio episódio, a professora tinha conhecimento e apropriação elementares sobre gêneros como episódio de *podcast* que circulam em ambiente digital de interação e, com isso, não parecia propensa a inseri-los em sua prática profissional docente. No trecho: “*a gente teve que se reinventar. Pra mim, falar assim, eu nunca gostei de aparecer em frente de câmera, minha voz muito menos*”, a professora evidencia que precisou aprender e se apropriar desse gênero de texto, para inseri-lo em sua prática profissional, precisou também conhecer e dominar uma nova tecnologia digital e acolhê-la em sua “nova” sala de aula durante a pandemia. Por isso, entendemos que ela precisou “reinventar-se”, isto é, inventar de novo, descobrir, criar (algo que não havia se concebido ainda em sua prática). Além disso, é válido ressaltar que, apesar dos desafios, como nunca ter gravado um episódio de *podcast*, de não gostar de aparecer em câmeras e gravar sua voz, Antônia conseguiu gravar o episódio, se apropriar do gênero e do funcionamento da plataforma *Anchor*, para a construção do PDG com seus alunos.

Após essa apropriação, Antônia construiu um PDG em que seus alunos puderam aprender questões relacionadas à língua portuguesa, mas não só isso, a professora incentivou o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula, por meio de produção, edição e compartilhamento do gênero estudado em aula na comunidade em que os alunos se inserem, com o propósito de desmentir *fake news* sobre a pandemia de Covid-19.

No que diz respeito à apropriação do gênero que circula em ambiente digital por parte da coordenadora Luciana, percebemos, no trecho: “*a gente tem ideias para os próximos anos, até em relação a trabalhar um pouquinho o storytelling*”, que a coordenadora evidencia possuir conhecimentos acerca dos tipos de *podcast* que existem, entende que podem existir

diferentes tipos e formatos de *podcasts*, para diferentes públicos e que irão exigir diferentes TD de produção e edição, entre outras coisas. Desse modo, Luciana sinaliza avanços sobre a compreensão do gênero em questão e, conseqüentemente, do público-alvo, do contexto de produção e circulação do gênero, das tecnologias digitais que o envolvem etc.

Quando a coordenadora enuncia: “*e a gente tem ideias para os próximos anos*” podemos perceber que, muito provavelmente, ela e a professora Antônia, em algum momento do desenvolvimento do PDG, debateram sobre o trabalho realizado, o avaliaram positivamente e chegaram a ter ideias para os próximos anos. Isso pode indicar que esse exercício de apropriação do gênero da cultura digital e de conhecimento e acolhimento das tecnologias digitais que envolvem esse gênero, por meio de PDG, pôde impactar nas práticas profissionais das docentes analisadas, afinal, as profissionais manifestam, em suas verbalizações, a vontade de continuar inserindo, nas aulas de Língua Portuguesa, gêneros próprios da cultura digital, bem como as tecnologias digitais que o envolvem: *smartphone* e plataforma *Anchor* por exemplo, coisas que, segundo algumas verbalizações das docentes, não eram comuns em suas práticas docentes.

Sendo assim, consideramos que um PDG como o desenvolvido por Antônia, Luciana e Eliana, construído em formação continuada, em consonância com o que os documentos prescritos e as pesquisas acadêmicas sugerem, pode contribuir para a ruptura de certos paradigmas já instaurados no contexto escolar. A entrada de gêneros próprios da cultura digital como *memes*, *fanfics*, episódios de *podcast*, entre outros, nas aulas de Língua Portuguesa, ainda não é algo corriqueiro, mas pode começar a ser a partir do incentivo, por parte das diferentes redes de ensino, em formação continuada de professores que permitem atualização e desenvolvimento docente frente às novas demandas educacionais que se instauram em nossa sociedade contemporânea.

Observemos o segundo objetivo específico:

- ii) analisar como o trabalho com multiletramentos e cultura digital foi realizado pelas professoras participantes desta pesquisa, a partir do desenvolvimento de um projeto didático de gênero, em contexto de ensino remoto emergencial causado pela pandemia de Covid-19, durante o ano de 2020.

Do mesmo modo, o segundo objetivo específico refere-se às verbalizações da professora Antônia e das coordenadoras Luciana e Eliana. O que podemos perceber com a análise das verbalizações das profissionais é que o trabalho com multiletramentos e cultura digital foi realizado através do PDG desenvolvido na escola em que trabalham. A escolha de um gênero próprio da cultura digital para guiar as oficinas do PDG representa que as

profissionais estão preocupadas em abordar práticas de linguagem contemporâneas em sua prática docente, muito presentes, segundo elas, no cotidiano dos seus alunos. Além disso, as profissionais, em contexto de ensino remoto emergencial em que se encontravam no ano de 2020, procuraram não trabalhar apenas “nas” ou “mediadas” por tecnologias digitais, mas “com” as tecnologias digitais, como *smartphones* e aplicativos de edição, produção e circulação do gênero estudado e construído em sala de aula.

Dessa forma, as profissionais demonstram que acolheram e inseriram a cultura digital em suas práticas pedagógicas, cultura que, antes, não ganhava tanto espaço no ambiente escolar das professoras analisadas, conforme evidenciam suas verbalizações. No trecho oriundo de uma das verbalizações de Antônia: “*a questão do celular, porque não dá pra trabalhar com celular em sala de aula. Dá, dá sim*”, a professora, de certa forma, reconhece que a escola não valoriza a cultura digital, tanto que o discurso que ela expõe é justamente este: que na escola não é lugar de usar celular, por isso não se é possível trabalhar com essa tecnologia digital em sala de aula. No entanto, em seguida, Antônia contradiz esse pensamento ainda muito comum no imaginário escolar, afirmando: “*dá, dá sim*”, deixando evidente que, para a professora, é possível sim trabalhar com o celular em sala de aula, inclusive, ela mesma desenvolveu um PDG que exigia que os alunos produzissem e compartilhassem seus textos e produções com o celular em mãos. O que antes do trabalho desenvolvido poderia não ser possível, na visão da professora e na visão da cultura escolar, por exemplo, agora Antônia afirma que é possível, pois ela desenvolveu um trabalho através das TD, com *smartphones* e aplicativos digitais, e pôde observar que esse trabalho é viável na escola, mesmo em contexto de ensino remoto emergencial.

As profissionais, através de interação e exploração das tecnologias digitais, realizaram um trabalho de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com gênero de texto próprio da cultura digital e fizeram que esse trabalho construído entre alunos e professoras refletisse não só nas competências e habilidades desenvolvidas nos alunos, mas que também fizesse sentido para a comunidade em que a escola se insere. Mais uma vez, notamos que, ao acolher a cultura digital em suas práticas, as profissionais exerceram um trabalho que vai muito além da simples utilização das TD. As profissionais promoveram um trabalho de ensino e aprendizagem com as TD, sendo possível reconhecê-las como objetos sociais que estão presentes na cultura digital, que mudam a forma de nos comunicarmos, de produzirmos textos, de recebermos e divulgarmos informações, por exemplo.

Nesse sentido, compreendemos que acolher a cultura digital em sala de aula, não é apenas levar os alunos ao laboratório de informática e ensiná-los a colocarem acento no

teclado, para escreverem um texto, por exemplo. É muito mais que isso, é promover uma aprendizagem significativa a partir da interação com as TD, é aprender como elas podem ser utilizadas para atingir objetivos específicos, entender as implicações dessas TD, como elas afetam e atuam na sociedade, para que, então, os alunos possam construir consciência, criticidade e reflexão sobre a cultura digital que os cerca.

Além disso, as profissionais mobilizaram práticas multiletradas no desenvolvimento do PDG, que envolviam não somente escrita, por exemplo, tão cara para a cultura escolar e para as aulas de Língua Portuguesa, mas produção, edição, compartilhamento de *podcast*, apropriação, interação e exploração de novas TD. Ademais, mais especificamente em relação aos princípios da perspectiva dos multiletramentos, ao trabalharem com *podcasts* em sala de aula de Língua Portuguesa, puderam propor práticas de valorização da multimodalidade presente fortemente nos gêneros de texto da cultura digital, como o episódio de *podcast*, isto é, múltiplas semioses encontradas no gênero em questão, que envolvem, em suma, seleção de sonoplastia, escolha de imagens para a capa dos episódios e linguagem verbal, que se manifesta principalmente através da oralidade, o que pode ter mobilizado as profissionais e seus alunos a construírem uma postura positiva em relação à timidez em situações de uso público da linguagem oral, por exemplo. No que tange ao multiculturalismo sob a ótica dos multiletramentos, além de acolherem a cultura digital em sua prática pedagógica, as profissionais, ao abordarem gênero episódio de *podcast* no intuito de mitigar a proliferação de *fake news* sobre Covid 19, também inseriram práticas oriundas da cultura ligada ao campo jornalístico-midiático, com ênfase na popularização científica.

Vejamos o terceiro e último objetivo específico:

- iii) mapear e discutir verbalizações das professoras em formação continuada, a fim de identificar pistas linguístico-discursivas que possibilitem identificar tomada de consciência sobre seu agir, reflexão sobre seu trabalho de ensino e também em relação ao seu desenvolvimento profissional.

O terceiro objetivo específico tem relação direta com as verbalizações das profissionais quando estas refletiram sobre o trabalho desenvolvido. Percebemos que as profissionais Antônia e Luciana, em diversos momentos de formação, evidenciaram pistas linguístico-discursivas que possibilitam identificar um processo de tomada de consciência (BRONCKART, 2013), de reflexão crítica sobre seu agir e reestruturação positiva de seu trabalho, o que impactou na dimensão de conhecimentos epistêmicos e praxiológicos das docentes (CARNIN, 2015; ALMEIDA, 2015).

Ao realizar um exercício de reflexão sobre o trabalho realizado, o PDG com gênero de texto da cultura digital e que envolvia tecnologias digitais, percebemos que Antônia realiza um processo de tomada de consciência e reestruturação positiva de seu trabalho principalmente quando reflete sobre as dificuldades e falta de conhecimento que tinha, no início de construção do projeto, sobre o gênero que seria abordado, sobre as tecnologias digitais que envolviam este gênero e compara, em formação continuada, com o que aprendeu ao longo do processo.

A profissional também realiza o processo de tomada de consciência ao refletir sobre paradigmas já estabelecidos na cultura escolar, como não usar celular em sala de aula, por exemplo. Podemos notar, através da análise de suas verbalizações, que a professora reconhece que a escola não valoriza a cultura digital, tanto que o discurso que ela expõe é justamente esse: que na escola não é lugar de usar celular, por isso não se é possível trabalhar com essa tecnologia digital em sala de aula. No entanto, Antônia contradiz esse discurso proferido há muito tempo em contexto escolar, afirmando que dá para utilizar o celular em sala de aula, inclusive construir aprendizagens significativas com essa tecnologia digital. A professora Antônia desenvolveu um PDG que exigia que os alunos produzissem e compartilhassem seus textos e produções com o celular em mãos. Nesse sentido, Antônia refletiu sobre os modos de agir rotineiros, isto é, aquilo que já era normalizado – como não usar *smartphones* em sala de aula – e reconfigurou sua visão sobre tais modos a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho desenvolvido (BRONCKART, 2013).

Outro exemplo de processo de tomada de consciência enfatizado nas verbalizações que emergiram em formação continuada, advém das verbalizações da coordenadora Luciana, que faz o exercício de refletir sobre as dificuldades que o contexto de ensino remoto emergencial impôs às práticas pedagógicas dela e de suas colegas. Luciana evidenciou, em suas verbalizações, o quanto esse período foi desafiador e exigiu mudanças por parte das profissionais envolvidas, que precisaram encontrar novos caminhos para que o ensino e aprendizagem acontecessem mesmo em contexto de ensino remoto emergencial. Ao construir, em parceria, o PDG: *Fake news* em tempos de pandemia, a coordenadora percebe que precisou reconfigurar seus modos rotineiros de agir em suas práticas profissionais, precisou se apropriar e interagir com TD (que, antes, não precisava) e conhecer práticas de linguagem contemporâneas e gênero de texto oriundos dessas práticas, como o episódio de *podcast* (que, antes, nunca havia explorado). Infelizmente, não pudemos perceber processos de tomada de consciência nas verbalizações da coordenadora Eliana, pois esta

precisou se afastar por questões profissionais, ainda em setembro de 2020, dos encontros de formação continuada.

Por fim, as profissionais aqui citadas revelam, a partir da reflexão crítica sobre seu trabalho e processo de tomada de consciência, promovidas e incentivadas na formação continuada em que participavam, uma evolução em seu trabalho frente às TD, ao ensino e aprendizagem de e com gêneros da cultura digital e manifestam apreciações positivas em relação à continuação desse trabalho nos próximos anos, o que evidencia possíveis pistas de desenvolvimento profissional docente.

Diante do que foi exposto, trazemos algumas reflexões sobre as principais contribuições desta dissertação para o campo de pesquisa em Linguística Aplicada, mais especificamente para o campo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira e à formação continuada de professores.

Reiteramos, com esta pesquisa, que o trabalho com PDG é uma opção metodológica adequada para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros de texto que façam sentido e vão ao encontro das vivências dos alunos dentro e fora dos muros da escola, considerando, assim, a dimensão das práticas sociais no processo de ensino de modo mais explícito. Os letramentos, o conhecimento textual, discursivo e enunciativo dos alunos, os saberes ligados às TD e a processos de produção e de disseminação textual são aperfeiçoados com essa proposta didática. Entretanto, esse trabalho não reflete apenas nos alunos, os professores, envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do PDG, também são atravessados pelas experiências de construir oficinas em torno de um gênero de texto que faça sentido para toda a comunidade escolar. Ao estudarem, se apropriarem, conhecerem contextos de produção e circulação de um gênero, os professores enriquecem suas competências docentes, as quais podem contribuir para suas práticas docentes atuais e futuras.

Ademais, ao participarem da formação continuada proposta pelo grupo LID, as professoras envolvidas nesta pesquisa foram sensibilizadas, a partir dos documentos nacionais da educação nacional, como a BNCC, e das pesquisas científicas dos últimos anos, como as que envolvem a perspectiva dos multiletramentos, a construírem um PDG com gênero de texto próprio da cultura digital. Isso levou essas profissionais a construírem conhecimentos sobre tecnologias digitais antes não exploradas por elas, levou-as também a experimentar e participar de práticas de linguagem contemporâneas, constituídas por múltiplas semioses, que vão muito além da cultura da escrita e do impresso unicamente, que circulam em ambiente

digital de interação que, antes, segundo suas verbalizações, eram práticas que pertenciam somente aos alunos.

Por isso, acreditamos que a formação continuada que embasou esse trabalho foi de grande valia para o desenvolvimento profissional dessas professoras, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através de gêneros de texto próprios da cultura digital e do trabalho com multiletramentos em sala de aula. Desse modo, a formação continuada também foi um vetor para que as profissionais pudessem refletir sobre o trabalho desenvolvido a fim de ressignificar sua prática docente, entendendo que o trabalho com gêneros da cultura digital e multiletramentos em sala de aula de língua materna é possível e transformador, para alunos e para professores.

Todavia, nos chama a atenção de que esse foi o único PDG, em nossa formação continuada, voltado para um gênero de texto da cultura digital. Dessa forma, acreditamos que o incentivo em formações continuadas de professores deve continuar com vistas a alcançar ainda mais professores de todo o Brasil e a pensar em maneiras de diminuir as dificuldades das professoras em desenvolverem trabalhos voltados para a cultura digital e para os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Há, portanto, espaço para que novas investigações e proposições didáticas sejam realizadas, no intuito de aproximar, por exemplo, as prescrições oficiais advindas da BNCC (BRASIL, 2018), ao trabalho de professores atuantes na Educação Básica, de modo a tornar mais efetiva e presente no contexto escolar a cultura digital tão discutida no referido documento.

Reconhecemos que há limitações nesta pesquisa ocasionadas, principalmente, pelo contexto de pandemia de Covid-19 que nos encontrávamos no ano de 2020 e que persiste até o ano de 2022. A crise sanitária que acompanhou todo o desenvolvimento desta pesquisa impediu-nos de ampliar o processo de geração de dados, com saídas de campo até o chão da sala de aula das profissionais analisadas e entrevistas aprofundadas e particulares com as professoras, por exemplo, visto que todas estavam atravessadas pelas inúmeras demandas do ensino remoto emergencial e pelas incertezas e inseguranças que se instauravam por conta do novo vírus presente em nosso cotidiano. Tais questões nos impediram de ampliar o *corpus* desta pesquisa e de aprofundar análises mais articuladas em torno do trabalho docente em sala de aula, bem como dificultaram nosso trabalho de consolidar as discussões sobre pistas languageiras que evidenciam desenvolvimento profissional docente e seus impactos nas aprendizagens discentes. Restam aí, a nosso ver, alguns caminhos possíveis para pesquisas futuras.

Por fim, ressaltamos que as discussões levantadas neste estudo podem contribuir para a ampliação do debate referente ao ensino de Língua Portuguesa voltado para a cultura digital e os multiletramentos no século XXI. Sabemos que não temos todas as respostas ou respostas definitivas quanto ao referido assunto e que o estudo pode ser aprofundado e ampliado para que seja possível um debate ainda maior sobre os tópicos aqui analisados. Todavia, reconhecemos que é um pequeno passo para reforçar que o trabalho com os multiletramentos e gêneros da cultura digital nas aulas de língua materna é possível e significativo quando envolve a(s) cultura(s) de referência do alunado e quando abraça as práticas de linguagem contemporâneas que nos cercam cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, D.; BLIKSTEIN, P.; WILENSKY, U. Classroom model, model classroom: computer-supported methodology for investigating collaborative-learning pedagogy. In: CHINN, C.; ERKENS, G.; PUNTAMBEKAR, S. (Ed.). **Proceedings of the computer supported collaborative learning (CSCL) conference**. Newark, NJ: Rutgers University, 2007. v. 8, part 1. p. 46-55.
- ALMEIDA, A. P. **Docência de Língua Materna: o professor como ator do seu próprio agir**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.
- ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; BICALHO, D.C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.
- ALONSO, K. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, R. et al. **Formação de educadores na cultura digital**. UFSC – CED. Florianópolis, 2017, p. 23 – 40.
- AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BACH, C. B.; GUASSELLI, M. F. R. Percepções sobre formação continuada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e a parceria com o PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS. In. GUIMARÃES, A; CARNIN, A. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara Letraria, 2020, p. 109-121.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BARBOSA, J. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista Na ponta do lápis**. Ano XIV, n. 31, 2019.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R. H. R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas-SP: Pontes, 2019, p. 271-299.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL, **Programa Nacional de informática educativa - PROINFO**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, vol. 2. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRITO, F.; SAMPAIO, M. L. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo. EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. v. 4, n. 6, 2006b.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras. 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. IN: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 85 -107.

BUCKINGHAM, D. **Media Education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity, 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010, p. 37-58.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

BULEA, E. B. **Linguagens e efeitos: desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CARNIN, A. **Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como estratégia para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa - Edital FAPERGS 2020-2022.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M.; Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa. **Scripta (PUCMG)**, v. 19, p. 241-262, 2015.

CARVALHO, A. A, AGUIAR, C., CARVALHO, C. J., OLIVEIRA, L. R., CABECINHAS, R., MARQUES, A., SANTOS, H. & MACIEL, R. (2008). **Taxonomia de Podcasts**. Disponível em: http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf Acesso em: 18 mai. 2021.

- CÉSAR, Cyro. Rádio: A mídia da emoção. 2015. Disponível em: <http://uniceub.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788532310439>. Acesso em 29 de mar. de 2021.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/NY: Routledge, 2006.
- COSTA, Liliane Pereira da Silva. Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Observatório**. Palmas. v. 4, n. 5, p. 149-181, ago, 2018.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto/ John W. Creswell**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: **Explorações – ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.121- 129.
- DAVIS, C. L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo, SP: FCC/DPE, 2012.
- DI FELICE, M. Redes Sociais Digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, v. 22, 2012, p. 06-19.
- DIAS, D. **Multiletramentos e uso das TDIC: um estudo de caso do IFMG campus Ouro Preto – MG**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2015.
- DIOLINA, K.; BUENO, L. Nas ondas do meme em prol do multiletramento. **Revista Prolíngua**. ISSN 1983-9979. v. 14, n. 2, 2019, p. 126-138.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004
- EM QUARENTENA: Segurar respiração serve como teste de COVID? [locução de: Ana Beatriz Felício]. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6JIF9GqB6RRu7EY7Qmqdoi>. Acesso em: 03/05/2021.
- FERREIRA, I. **Textos multissemióticos e novas habilidades de leitura: contribuições para a formação docente**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2019.
- FRANCISCO, C. N. P. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: XVI congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2018, Recife. **Anais**. p. 1-14.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 1996.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

GUIMARÃES, A. M.M. **Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas**. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, Edital MCTI/CNPQ nº 01/2016 – Universal.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

HENTZ, M. I. de B. Língua portuguesa na escola: (re)fazendo um percurso de formação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, 2015, p. 107-124.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. **The community of practice: theories and methodologies in language and gender research**. *Language in Society* 28/2: 173-185, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

KERSCH, Dorothea Franck. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In. GUIMARÃES, A; CARNIN, A. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara Letraria, 2020, p. 113-126.

KLEIMAN, Angela. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: 1992.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In Trivinho, E., Cazeloto, E. (Ed.), **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009.

LENHARO, R; CRISTÓVÃO, V. Podcast, participação social e movimento. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307 – 335, mar. 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, D. Q.; SCHLEMMER, E. A cultura digital nas escolas: para além da questão do acesso às tecnologias digitais. In: V **Simpósio Nacional da ABCiber**, 2011, Florianópolis. V Simpósio Nacional da ABCiber. Florianópolis: Organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. v. 1. p. 1-13

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 31-77, 2009.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. (et. al.) (org). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A.R. ; GUIMARÃES, A.M.M.; O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V.L.L. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; BICALHO, D.C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, R. G. Argumentar ou não argumentar no ensino fundamental, eis a questão! In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 92-112.

MARTINS, C. **Sobre modelo(s) de formação continuada e seus (possíveis) impactos no desenvolvimento profissional do professor**: um estudo em Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Unisinos, São Leopoldo, 2020.

MATÊNCIO, M de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexos sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 51-63.

MATIAS, J. Cultura digital e formação de professores: conhecendo o podcast e seu potencial para o ensino. **Saberes em Foco**. Revista da SMED NH, v. 3, n. 1, ago. 2020, p. 299-311.

MATIAS, J. **Do coletivo e seus impactos na formação docente**: pistas linguageiras a partir de comunidades de desenvolvimento profissional. Projeto de qualificação de doutorado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**. Belo Horizonte. v. 14, n. 13, p. 581-612, 2014.

MIRANDA, Florencia. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. **D.E.L.T.A.** n. 33. p. 811-842, 2017.

MIRANDA, Florencia. Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 1, p. 81-100, 2008.

MOTTA, C. **A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

NOVO HAMBURGO: Centro Municipal de Tecnologia Educacional. Site. Disponível em: <http://cepicntm.weebly.com/> . Acesso em: 03/01/2022.

PEREIRA, T. “**Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã**”: o projeto didático de gênero como proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.

RABELLO, Kelly Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. 2015. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

REMUS-MORAES, L. **Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papyrus, 1995-1997, v. 1, 2 e 3.

ROJO, R. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos letramentos em tempos de Web2. **The specialist**, v. 38, p. 1-20, jan. 2017.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1 ed. São Paulo, Parábola, 2019.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO**, v. 10, n. 1, p. 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SCHELL, L. V. de A. Memes e multimodalidade: uma análise do caso bela, recatada e ‘do lar’. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 9, n. 4, 2020, p. 664-685.

SCHLEMMER, E. Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: percursos da formação docente em tempos de humanidades digitais. IN: DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. (orgs). **Educação e humanidades digitais**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p. 125-147.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M. A qualidade ecológica das interações em plataformas digitais na educação. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**, v. 19, n. 2, 2020, p. 207-222.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em revista**, Curitiba, v. 36, e. 76120, 2020, p. 1-22.

SCHLEMMER, E.; KERSCH, D.; OLIVEIRA, L. Formação de professores pesquisadores em contexto híbrido e multimodal: Desafios da docência no stricto sensu. **Revista tecnologias na educação**, v. 33, n. 21, 2020, p. 1-23.

SCHLEMMER, E.; MORAGADO, L.; MOREIRA, J. A. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, 2020, p. 764-790.

SCHMIDT, Bruno Scienza; CARNIN, Anderson. “Acho que a escrita é fundamental”: representações de professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 280-301. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/ar-ticle/view/4337>. Acesso em: 03/05/2021.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxa Rojo e Gláís Sales Cordeiro, SP: Mercado de Letras, 2004 [1994], p. 21-39.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2013.

SHERIDAN, S., EDWARDS, C., MARVIN, C., KNOCHE, L. Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. **Early Education and Development**, v. 20, n. 3, 377–401, 2009.

SILVA, H. Inclusão digital e educação para competência informacional: uma questão de ética e cidadania. In: **Ciência da Informação**. v. 34, n. 1, p. 28-36, jan/abr, 2005.

SOUSA, C. **Podcast**: novas possibilidades para o radiojornalismo na era da convergência midiática. Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2017.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge U.P., 1984.

TANZI-NETO, A. et. al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada** – Os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

TAVARES, Dayanny Sousa; FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas. **REVELLI**. Goiânia. v.10, n. 3, p. 151 – 173, set, 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. – Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. ISSN 1414-5685. 1 (1997), p. 45-60.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity**: community, culture, diferente. London: Lawrence & Wishart, 1990, p. 88-100.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research**. Handbook of Educational Action Research B. Somekh & S. Noffke (Eds.) Sage, 2007. Disponível em <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf>, acesso em 03/03/2021.

WELLS, Gordon. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, Ana Isabel et al. **Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje**. Barcelona: Editorial Grao, 2006, p. 19-28.

WENGER, E. **Communities of practice**. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne. **Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

ANEXO A - TCLE PARA PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Formação continuada e/ou comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na educação básica”, que se dedica a investigar o trabalho e a formação continuada do professor de língua portuguesa quando de sua participação em comunidades de desenvolvimento profissional. O estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Anderson Carmin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode ocasionar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. Em caso de desconforto ou problemas ocasionados pela sua participação nesta atividade, o pesquisador responsável se compromete em buscar formas de sanar tais questões.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

_____, _____ de _____ de 2020.

 Nome do(a) Participante

 Assinatura do(a) Participante

 Prof. Dr. Anderson Carmin
 Pesquisador Responsável
 Fone: (51) 98350-5150

