

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS PERCURSOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG SOB A
PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE DA LEITURA E DA ESCRITA EM
DISPOSITIVOS DIGITAIS**

**Uberaba (MG)
2020**

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS PERCURSOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA-MG SOB A
PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE DA LEITURA E DA ESCRITA EM
DISPOSITIVOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia - Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Uberaba (MG)
2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

S59u Santos, Ana Paula da Silva
Uma análise discursiva dos percursos formativos de professores da rede municipal de ensino de Uberaba- MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais / Ana Paula da Silva Santos – 2020.
275 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba-MG, 2020.

1. Dispositivos digitais. 2. Formação docente. 3. Leitura e escrita. 4. Multimodalidade. 5. Percursos formativos. I. Marques, Welisson. II. Título.

CDD 371.12

Ana Paula da Silva Santos

“Uma análise discursiva dos percursos formativos de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 11/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Welisson Marques
Presidente e orientador: **Prof. Dr. Welisson Marques**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular **Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular **Profª Drª Gyzely Suely Lima**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberlândia Centro

Membro Titular **Profª Drª Beatriz Gaydeczka**
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta folha de aprovação foi assinada somente pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

Local: Sala de Videoconferência - Google meet

Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 - Uberaba/MG
Recepção: (34) 3319-6000 / Fax: (34) 3319-6001
www.iftm.edu.br/uberaba



Documento autenticado eletronicamente por WELISSON MARQUES, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 15/12/2020, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **83BE9A1** e o código CRC **932C4F31**.

Ao estimado Professor Welisson, por toda sabedoria, dedicação e paciência ofertadas à orientação desta pesquisa, em meio ao meu caótico, árduo e inesquecível processo de aprendizagem nesta etapa.

Ao meu amado pai Osvaldo, por sempre representar um grande exemplo de dedicação e de determinação em minha vida.

À minha amada mãe Creusa, por toda doçura, acolhimento e amor ofertados a mim incondicionalmente.

*A Deus,
fonte de paz e de esperança.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade da vida e pela chance de percorrer caminhos que me levam a vencer as minhas próprias barreiras internas, que me levam à transformação em todos os sentidos: do meu olhar, das minhas leituras, da minha atuação profissional, do meu ser e estar no mundo.

Agradeço, em especial, à minha amada mãe Creusa que, desde o meu nascimento, sempre esteve, incondicionalmente, ao meu lado, amando-me, amparando-me e, acima de tudo, motivando, com alegria e entusiasmo, todas as minhas realizações pessoais e profissionais.

Agradeço, imensamente, ao Professor Welisson Marques, por sempre acreditar na minha capacidade de desenvolvimento acadêmico e por todos os sábios ensinamentos dedicados à minha pessoa na trajetória trilhada no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. Desde o início, muito aprendi com a sua generosidade, com a sua sabedoria e com o seu exemplar comprometimento.

Agradeço à minha estimada e talentosa amiga Doris Day Rodrigues Marques, que tanto me estimulou a ingressar no mestrado, que sempre me encorajou a seguir adiante com esperança, fé, leveza e muitas risadas.

Agradeço às queridas amigas Cláudia Ferreira de Paula Borges, Verônica Lázara Diniz Araújo, Leila Maria Franco, Luísa Alves e Simone Pereira, por constantemente me impulsionarem para frente, por todo estímulo e por todo apoio nos momentos mais delicados desse processo.

Agradeço, de coração, às estimadas amigas Maria Ângela Rodrigues e Anna Livia Gomes, por terem sido as melhores parceiras e ouvintes em toda a caminhada desses dois anos no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM. Agradeço, sobretudo, por terem chegado à minha vida para ficar.

Agradeço, com imensa satisfação, a todos os meus companheiros de turma, por todas as maravilhosas vivências partilhadas neste processo e por demonstrarem, a cada semana de aula em que estivemos juntos, que a alegria tudo transforma, tudo facilita, pois, quando genuína, abre portas e janelas.

Agradeço às Professoras Aline Taís Cara Pinezi e Beatriz Gaydeczka, pelos valiosos apontamentos ofertados a esta pesquisa no momento de qualificação, etapa fundamental para o estabelecimento de diretrizes acadêmicas que conferiram ao trabalho encaminhamentos pertinentes quanto aos processos de execução e de aplicabilidade.

Agradeço ao Professor Acir Mario Karwoski por toda atenção, disponibilidade e gentileza. A sua contribuição acerca dos procedimentos relativos ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP foram de grande valia para a submissão dessa proposta investigativa na Plataforma Brasil.

Agradeço aos estimados professores que compuseram a banca de defesa deste trabalho - Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas, Prof.^a Dra. Gyzely Suely Lima, Prof.^a Dra. Beatriz Gaydeczka, pelos prestimosos apontamentos explicitados no momento de arguição. As reflexões científicas suscitadas por todos vocês sedimentaram, com extrema relevância, a finalização do texto desta pesquisa.

Agradeço, também, à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, na pessoa da Professora Silvana Elias da Silva Pereira, Secretária de Educação, e aos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG que, gentilmente, abriram as portas para a realização desta pesquisa, acreditando no potencial do saber científico.

Agradeço, por fim, com muito carinho e reverência, a todos os docentes participantes das entrevistas gravadas, pela colaboração, atenção e interatividade, porque sem essa parceria não seria possível a execução desta proposta de pesquisa. Gratidão sempre!

presente
passado
futuro

outrora
depois
agora

amanhã
ontem
hoje

antes
após
ora

temp
ote
mp
o

Décio Pignatari (1975, p. 91)

RESUMO

O projeto de pesquisa objetivou analisar os percursos formativos e as respectivas posições discursivas de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba-MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais. Pretendeu ainda: (i) identificar o posicionamento discursivo desses professores em relação aos seus percursos formativos, especificamente no que se refere à perspectiva de aplicabilidade das práticas multimodais, viabilizadas em dispositivos digitais, como recurso de leitura e escrita; (ii) descrever como as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino observada têm sido subsidiadas por seus percursos formativos, no tocante à abordagem da multimodalidade dos textos, veiculados em dispositivos digitais, no contexto de leitura e escrita; (iii) apontar as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais; (iv) apresentar uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal em questão, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa. Para tanto, baseando-se em noções qualitativas, esta pesquisa apoiou-se nas postulações foucaultianas acerca do discurso como Ferramenta Metodológica de Análise, tendo em vista a abordagem dos acontecimentos enunciativos nas perspectivas socioculturais das relações de poder como categoria de análise. O referencial teórico da proposta foi composto pelos seguintes autores: sobre a multimodalidade – Kress (2003), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2013); no que se refere à formação de professores – Nóvoa (1999), Freire (1996), Nóvoa (2009); sobre a educação – Freire (1979), Saviani (1980), Freire (1996); em relação à leitura, à escrita e aos parâmetros culturais – Chartier (2002), Yunes (2003), Chartier (2011); quanto aos dispositivos digitais – Lévy (1996), Lévy (1999), Moraes (1999), Brito e Purificação (2015); a respeito dos princípios da Análise do Discurso e das relações de poder – Foucault ([1971] 1996), Foucault ([1979] 2007), Foucault ([1969] 2008), Fernandes (2012), Lynch (2018). Com a mencionada fortuna crítica, este trabalho esboçou os caminhos de análise, dando ênfase à multimodalidade dos textos em dispositivos digitais e tecendo conexões com a instância temática dos percursos de formação docente. De modo geral, foi aclarado, neste estudo, que os professores arguidos reconhecem e abordam, em suas aulas de Língua Portuguesa, a variedade de linguagens que qualificam os textos multimodais (vídeos, sons, gestos, etc.), mas fazem isso de modo a não reflexionarem, mais atentamente, sobre as convocações da simultaneidade, atuando de maneira muito particularizada e não plenamente integrada. Isso em consequência da realidade vivenciada nas escolas, das relações de poder suscitadas em suas microinstâncias de atuação, assim como da dispersão de suas buscas atinentes aos processos de formação.

Palavras-chave: Dispositivos Digitais; Formação Docente; Leitura e Escrita; Multimodalidade; Percursos Formativos.

RESUMEN

El proyecto de investigación tuvo como objeto analizar los recorridos formativos y las respectivas posiciones discursivas de los profesores de lengua portuguesa de la Red Municipal de Educación Pública de Uberaba-MG, haciendo hincapié en el desarrollo de prácticas educativas basadas en la multimodalidad de los textos transmitidos en dispositivos digitales. También pretendía: i) identificar la posición discursiva de esos profesores en relación con sus cursos de capacitación, concretamente en lo que respecta a la perspectiva de la aplicabilidad de las prácticas multimodales, transmitidas en dispositivos digitales, como recurso para la lectura y la escritura; ii) describir la forma en que las prácticas educativas de los profesores de lengua portuguesa de la Red Municipal de Educación Pública observadas han sido subvencionadas por sus cursos de capacitación, en lo que respecta al enfoque de la multimodalidad de los textos, transmitidos en dispositivos digitales, en el contexto de la lectura y la escritura; iii) señalar los huecos en los itinerarios formativos analizados y los posibles aportes que pueden ayudar a los docentes mencionados en la aplicación de prácticas pedagógicas basadas en la perspectiva multimodal de lectura y escritura en dispositivos digitales; iv) presentar una propuesta formativa en el ámbito de las lenguas, alineada al panorama de lectura y escritura multimodal, que pueda ser aplicada en el contexto de la formación continua de la Red Municipal en cuestión, a partir de los resultados obtenidos con la investigación. Para ello, basándose em nociones cualitativas, esta investigación, se basó en las postulaciones foucaultianas sobre el discurso como herramienta metodológica de análisis, con el fin de abordar los acontecimientos enunciativos en las perspectivas socioculturales de las relaciones de poder como categoría de análisis. La referencia teórica de la propuesta estaba compuesta por los siguientes autores: sobre la multimodalidad - Kress (2003), Rojo y Moura (2012), Rojo (2013), Cope y Kalantzis (2013); en lo que se refiere a la formación de maestros - Nóvoa (1999), Freire (1996), Nóvoa (2009); sobre la educación - Freire (1979), Saviani (1980), Freire (1996); con respecto a la lectura, la escritura y los parámetros culturales - Chartier (2002), Yunes (2003), Chartier (2011); en relación con los dispositivos digitales - Lévy (1996), Lévy (1999), Moraes (1999), Brito y Purificação (2015); en relación con los principios del Análisis del Discurso y las relaciones de poder - Foucault ([1971] 1996), Foucault ([1979] 2007), Foucault ([1969] 2008), Fernandes (2012), Lynch (2018). Con la mencionada fortuna crítica, este trabajo trazó los caminos del análisis, enfatizando la multimodalidad de los textos en dispositivos digitales y haciendo conexiones con la instancia temática de los cursos de formación docente. En general, se aclaró en este estudio que los docentes acusados reconocen y abordan, en sus clases de lengua portuguesa, la variedad de idiomas que califican los textos multimodales (videos, sonidos, gestos, etc.), pero lo hacen eso de una manera a no reflejar más atentamente, sobre las convocatorias de la simultaneidad, actuando de forma muy particular y no del todo integrada. Eso en consecuencia de la realidad vivida en las escuelas, de las relaciones de fuerza despertadas en sus microinstancias de acción, así como de la dispersión de sus búsquedas relacionadas con los procesos de formación.

Palabras clave: Dispositivos Digitales; Formación Docente; Lectura y Escritura; Multimodalidad; Recorridos Formativos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1 - A composição temática.....	72
FIGURA 1.2 - A amplitude da composição temática.....	149

SUMÁRIO

MEMORIAL: os entremeios de um percurso formativo	13
Da perspectiva pessoal-profissional.....	13
Da perspectiva de formação acadêmica no <i>stricto sensu</i>	14
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	18
CAPÍTULO I: nas entrelinhas dos percursos formativos – educação e formação de professores	28
1.1 A educação e as nuances da contemporaneidade.....	29
1.2 Educação Brasileira: do sentido intrínseco à complexidade dos fundamentos.....	34
1.3 Profissão Professor: tópicos de reflexão acerca dos percursos formativos.....	40
CAPÍTULO II: das transformações da contemporaneidade - leitura, escrita e multimodalidade	47
2.1 As interpelações da leitura e da escrita no tempo presente.....	48
2.2 Na tessitura dos multiletramentos: o foco da multimodalidade textual.....	55
CAPÍTULO III: dos aspectos metodológicos	65
CAPÍTULO IV: da análise dos dados	72
4.1 Os percursos formativos: buscas, tensões e atravessamentos.....	73
4.2 Dispositivos Digitais: desafios, relações e posicionamentos atinentes à prática docente	95
4.3 A multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
5.1 O letramento multimodal: uma proposta de formação e de integração docente.....	148
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A: roteiro de entrevista.....	161
APÊNDICE B: transcrições.....	163
Transcrição n.º 01- Cidalino.....	163
Transcrição n.º 02 - Alcina.....	179
Transcrição n.º 03 - Deodata.....	188
Transcrição n.º 04 - Osvaldina.....	194
Transcrição n.º 05 - Patrocínia.....	201
Transcrição n.º 06 - Natércia.....	208
Transcrição n.º 07 - Gilberta.....	214
Transcrição n.º 08 - Isaltino.....	221
Transcrição n.º 09 - Armindá.....	230
Transcrição n.º 10 - Castorina.....	242
Transcrição n.º 11 - Precília.....	252
Transcrição n.º 12 - Igelcemina.....	260
ANEXO: parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	270

MEMORIAL

OS ENTREMEIOS DE UM PERCURSO FORMATIVO

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.

(FREIRE, 1996, p. 107)

Da perspectiva pessoal-profissional

Nasci e cresci em Uberaba. Aos quatro anos, minha grande aspiração era aprender a ler, visto que sempre fui fascinada pelo universo da leitura. Assim, aos cinco anos de idade, realizei meu primeiro grande sonho: tornei-me leitora. Recordo-me que o meu ímpeto inicial de criança letrada me conduziu a ler todos os contos de fadas que antes apenas ouvia, para, com espontaneidade infantil, descobrir as curiosidades daquelas histórias no meu imaginário, sem a intervenção de um adulto. Com isso, meus pais logo perceberam que eu tinha um gosto especial pelos livros e pelas aulas da escola.

Na minha adolescência, os livros literários já eram, sem sombra de dúvida, em minha opinião, a melhor companhia que poderia possuir. As poesias de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes, a Série Vaga-Lume, os livros indicados na escola, entre tantas outras opções, compuseram meus momentos mais íntimos e mais leves nessa faixa etária, pois representavam, em minha existência, uma verdadeira forma de brincar, imaginar, aprender, criar, descansar, sonhar.

O meu percurso escolar, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, foi vivenciado no cenário das escolas públicas municipais e estaduais da cidade. E quantas foram as mágicas experiências leitoras que pude vivenciar nessas escolas: o sarau literário da professora Beatriz na Escola Municipal Prof. José Macciotti; o jornal semestral da Escola Municipal Prof.^a Niza Marquez Guaritá; as peças teatrais ensaiadas na Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

Todo o fator lúdico e crítico da leitura, nesses anos de escolaridade básica, foram cruciais para as minhas escolhas futuras. No Ensino Médio, passei a apreciar a leitura de clássicos da literatura brasileira e a estudar, em especial, a arte literária de João Guimarães

Rosa, que sempre representou um desafio pessoal. Mais tarde, tal desafio tornou-se profissional, devido ao fato de eu ter decidido cursar Letras nas Faculdades Associadas de Uberaba – FAZU.

Os anos de faculdade foram singulares e muito alegres. Felizmente, ingressei em um curso que correspondia aos meus desejos e anseios profissionais. Em uma instituição de ensino particular da cidade, como monitora de aulas de reforço de Língua Portuguesa, tive a oportunidade, desde o primeiro semestre do Curso de Letras, de colocar em prática os aprendizados acadêmicos, bem como comecei a me constituir como professora. Mas a vida, com suas surpresas e seus próprios caminhos, seguiu soberana.

Logo que me formei, fui convidada a continuar, no colégio em que já atuava, como professora de Redação. Entretanto, no mesmo período, fui aprovada em um Concurso Público na Rede Municipal de Ensino, para o cargo de Analista de Gestão Educacional, na Secretaria Municipal de Educação, além de iniciar o curso de Especialização em Crítica Literária e Ensino de Literatura, ofertado, à época, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Ao assumir a vaga conquistada no concurso, minha realidade profissional foi composta por experiências outras, intimamente alinhadas aos princípios da formação docente. Nesse período, comecei a trabalhar, na Seção de Educação de Jovens e Adultos, como assessora pedagógica e, assim, a vivência cotidiana daqueles docentes passou a ser meu objeto de trabalho e de observação. A partir dessa convivência com os professores e coordenadores pedagógicos da EJA, pude travar contato, de fato, com a perspectiva crítica e teórica da obra de Paulo Freire, pensando a prática. Quanto aprendi com os professores e com os alunos da Educação de Jovens e Adultos! E quanto me angustiei junto a eles também! Os desafios são muitos, mas a luta continua constante!

Desde 2017, em virtude de mudanças próprias à vida, passei a fazer parte da equipe da Seção de Bibliotecas Escolares, na mesma Secretaria. Hoje, esse setor encontra-se estruturado no Departamento de Bibliotecas, situado na Biblioteca Pública Municipal Bernardo Guimarães. De repente, comecei a trabalhar, literalmente, entre os livros, o que considero uma satisfação inimaginável.

Da perspectiva de formação acadêmica no *stricto sensu*

Em 2018, por meio de uma querida amiga e colega de trabalho, tomei conhecimento do edital de seleção para o mestrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Decidi, então, pleitear uma vaga, com a proposição de um projeto

inicial sobre letramentos digital e literário, a partir do viés da formação docente. Dessa forma, mediante a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, matriculei-me nas seguintes disciplinas, referentes ao primeiro semestre: *Epistemologia e Ciência da Educação, Seminários de Pesquisa I, Tecnologia, Informática e Comunicação na Educação e Metodologia e Pesquisa em Educação Tecnológica*. No segundo semestre de mestrado, o projeto antes apresentado já havia passado por alterações e as disciplinas cursadas foram: *Filosofia da Ciência e da Tecnologia, Ensino: Processos e Relações na Educação Tecnológica e Trabalho, Educação e Identidade Profissional*. Nos entremeios desse rol de disciplinas, também aconteceram os fundamentais momentos de orientação, coordenados pelo Professor Dr. Welisson Marques.

Na disciplina *Epistemologia e Ciências da Educação*, ministrada pelo Professor Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, foi possível adentrar no plano das imbricações filosóficas que balizam o pensamento teórico-crítico do conhecimento e da Educação, tendo em vista os princípios epistemológicos das variadas vertentes e dos principais pensadores que alicerçaram/alicerçam os estudos dessa área. Nessa disciplina, as leituras realizadas, por semana, e destinadas à elaboração dos fichamentos contribuíram para a aquisição de ritmo de estudo, de prática em relação à escrita, de adaptação referente a linguagens mais complexas, como aquelas utilizadas pelos filósofos estudados. A leitura mais atenta do livro *Cibercultura*, de Pierre Lévy, discutido em um dos seminários da disciplina, contribuiu, especificamente, para a contextualização do tema de pesquisa por nós sugerido.

A disciplina *Seminários de Pesquisa I*, ministrada pelo Professor Dr. Welisson Marques, dedicou-se às questões pertinentes à reestruturação do projeto de pesquisa, à redação de resenhas, relatórios e artigos, aos aspectos estruturais dos textos científicos - normas, técnicas, escrita - e de divulgação dos mesmos (passo a passo para a submissão em revistas acadêmicas), assim como às discussões sobre a problemática do plágio, sobre os livros *Conscientização e Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire. Ademais, a possibilidade de apresentar, em formato de seminário, cada proposta de pesquisa da turma, atrelada às orientações ocorridas no semestre, cooperou para o aprimoramento dos projetos em andamento - inclusive o meu, para a troca de experiências junto aos demais colegas e para a obtenção de orientações pontuais, explicitadas pelos professores convidados.

A disciplina ministrada pelo Professor Dr. André Lemos - *Tecnologia, Informática e Comunicação na Educação* – proporcionou-me reflexões inerentes ao âmbito tecnológico, à área da informática e da comunicação, por meio de contextualizações históricas, de relações

estabelecidas com os aparatos críticos da antropologia, da filosofia, da psicanálise, bem como por meio dos empreendimentos teóricos da contemporaneidade, de modo a colocar em discussão as ideologias e os encaminhamentos acadêmicos que circundam as mencionadas esferas do conhecimento e que, por consequência, repercutem no ambiente educacional. A experiência de realizar um trabalho com toda a turma, a partir de um projeto de criação do aplicativo *EducApp*, teve grande relevância para a aplicabilidade das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

Ainda no primeiro semestre de mestrado, também cursei a disciplina *Metodologia e Pesquisa em Educação Tecnológica*, ofertada pelo Professor Dr. Otaviano Pereira. Essa disciplina colaborou para a dilatação do meu entendimento sobre variados aspectos: historicidade da nossa constituição educacional, entendimento mais amplo sobre Educação, Ciência e Pesquisa pela abordagem de seus respectivos paradigmas, relevância do ensino integrado, desafios oriundos da noção de complexidade em educação. Todos os mencionados tópicos de conteúdo representaram caminhos de estudo para o desenvolvimento da nossa pesquisa, que propõe a análise dos percursos formativos dos professores de Língua Portuguesa de uma Rede Municipal de Ensino na perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.

No segundo semestre, a disciplina *Filosofia da Ciência e da Tecnologia*, ministrada pelo Professor Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas, possibilitou a leitura do livro *Os Grandes Pedagogistas*, de Jean Chateau, que apresenta os principais subsídios analíticos de autores, como *Comenius, John Locke, Rousseau, Pestalozzi e Dewey*, relativos ao desenvolvimento das reflexões próprias à pedagogia no decorrer dos tempos. As discussões desencadeadas, nessa disciplina, em diversos seminários, oportunizaram a construção de saberes interdisciplinares, ao serem evidenciadas as diferentes abordagens teóricas, sejam elas de cunho racionalista ou empirista, de linha crítica ou vanguardista.

Na disciplina *Ensino: Processos e Relações na Educação Tecnológica*, disponibilizada pelo Professor Dr. Otaviano Pereira, o fio condutor para as leituras conectou o tema das juventudes aos processos e relações na educação, bem como aos preceitos tecnológicos. Dessa maneira, discutimos, a partir dos textos lidos, as subjetividades juvenis, os conflitos entre gerações, as novas formas de expressão e de comunicação no mundo/na escola, os impactos tecnológicos na vida contemporânea, relacionados à inovação, à ciência, ao consumo, ao trabalho ou mesmo ao cotidiano. Tudo isso, levando em consideração, ainda, os aportes teóricos sobre cultura, sociabilidade líquida, parâmetros e diretrizes curriculares.

A disciplina *Trabalho, Educação e Identidade Profissional*, conduzida pelo Professor Dr. Welisson Marques, propiciou reflexões acerca dos eixos *relações de trabalho, identidade profissional e educação*, tendo em conta suas condições estruturantes, suas contradições, implicações socioculturais e econômicas, as demandas do capital, a confluência de subjetividades, ao estabelecer, sobretudo, um contraponto com a proposta de ensino integrado. Por meio dessa disciplina, pude realizar leituras mais aprofundadas sobre os apontamentos teóricos de *Antônio Nóvoa* e *Dermeval Saviani*, o que favoreceu a elaboração das conjunturas referenciais, expostas na proposta de pesquisa desenvolvida. Além do exercício de leitura e de apresentação oral, proporcionado pelos seminários organizados, houve, ainda, a proposição de uma interessante atividade prática de interação entre os componentes da disciplina e os graduandos da área da educação da Universidade de Ohio, cuja finalidade foi a troca de experiências entre estudantes de realidades diferentes, em uma dinâmica de comunicação face a face e por escrito.

No segundo semestre de 2019, cursei a disciplina *Seminário de Pesquisa II*, ofertada pelo Professor Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins. Essa disciplina muito contribuiu para o caráter de formalização técnica da dissertação. As sugestões apresentadas, em sala de aula, a respeito de normatizações, de formulações de roteiros de pesquisa, de encaminhamentos metodológicos, concernentes ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e aos aspectos da escrita acadêmica, foram de grande valia para a continuidade da pesquisa.

Nesse mesmo período, o projeto de pesquisa, depois de aprovado no momento de qualificação, passou por todo o processo de validação relativo aos parâmetros do CEP. Assim sendo, após recebermos o parecer consubstanciado de aprovação desse comitê, demos prosseguimento às etapas de execução até então definidas.

Todo esse percurso de estudos amparou, junto à qualificação e aos momentos de orientação realizados no período de dois anos, a estruturação do texto científico apresentado nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Na contemporaneidade, muitos têm sido os desafios que perpassam a formação docente, principalmente no que se refere aos complexos pressupostos informacionais e tecnológicos que permeiam o exercício da profissão professor. Ora deparamo-nos com questões intimamente ligadas às proposições curriculares e pedagógicas, ora somos impactados pela realidade do chão da sala de aula quanto às práticas educativas relacionadas aos processos de leitura e de escrita, o que impulsiona a busca por diversificadas vertentes de formação profissional.

Sabemos e constatamos, diariamente, que os recursos disponibilizados para o acesso à leitura e à escrita foram, num perceptível processo de expansão, aprimorando-se no devir histórico: podemos encontrar, nas escolas públicas do século XXI, salas de leitura, bibliotecas escolares, acervo disponível e, ainda, laboratórios variados, inclusive os de informática, bem como os ambientes denominados salas de multimeios, espaços esses equipados com tecnologias, como data show, notebook, Internet, dentre outras.

Diante desse contexto e das novas demandas educacionais, percebemos que existem meios que podem proporcionar, durante os anos escolares, avanços relevantes no desenvolvimento da apropriação da escrita e da capacidade leitora, mas encontra-se cada vez mais crescente a preocupação dos profissionais da educação a respeito da aprendizagem e da aplicabilidade dessas modalidades da língua materna.

Essa problemática mostra-se recorrente em encontros formativos de professores, em diversos espaços de discussão e reflexão acerca das atividades escolares, assim como em estudos publicados nos últimos anos, como, por exemplo, as dissertações e teses que integram a Plataforma Sucupira / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: *O hipertexto em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa* (CALDAS, 2014); *Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do Portal do Professor* (ARAÚJO, 2015); *Hipergêneros digitais multimodais: propostas de multiletramento no ensino da Língua Materna* (PEREIRA, 2015); *Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso* (SILVA, 2015); *Práticas de letramento multimodal em sala de aula* (OLIVEIRA, 2016); *Multimodalidade, produção de vídeos e empoderamento no Ensino Fundamental* (SILVA, 2016); *Leitura digital e sentidos* (GRANADEIRO, 2017); *Referenciação em textos multimodais: proposta de ensino para o 7º ano do fundamental* (LOPES, 2019).

Aspectos históricos passam, por vezes, a serem ressaltados em busca de parâmetros analíticos e de avaliações pertinentes sobre as ações docentes, com foco nas práticas de leitura e escrita. Princípios didáticos, intervenções pedagógicas, diferentes metodologias e a busca por caminhos referentes à ampliação das competências leitoras e da prática da escrita incorporam as indagações comuns a essa esfera de investigação.

Se considerarmos o acesso propiciado pelas diferentes tecnologias e, por consequência, pelos vários dispositivos digitais disponíveis, na atualidade, passamos a refletir sobre os possíveis impactos desse contexto na formação docente, ao detectarmos a necessidade de estruturação de uma coerência pedagógica entre a utilização desses recursos e a promoção de aprendizagens atinentes à leitura e à escrita.

Da mesma maneira que nos propomos a superar a mera didatização das práticas de leitura e de ordenamento do pensamento por meio da escrita, não as restringindo a encaminhamentos metodológicos tradicionalistas, o uso dessas tecnologias, mídias e dispositivos digitais pode ser permeado por um dilema semelhante, se pensarmos em sua função de mera exposição, por exemplo.

É perceptível que, no mundo atual, as redes de comunicação tradicionais de mídia – telefone, cinema, televisão, dentre outras - passaram por profundas transformações impostas pela Internet e seu avanço, dissolvendo, dessa forma, tempos e espaços, fronteiras e barreiras, nivelando o que chamamos de acesso ao que percebemos como territórios globais, inclusive no espaço dedicado ao fazer docente de profissionais que ministram aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Soares (2002, p. 143), o contexto educacional sofre os seus efeitos: da informação, da comunicação rápida, das diferenças entre a cultura do papel e a cultura da tela, chamada de cibercultura.

Tomando por base esse viés de pesquisa, o francês Roger Chartier (2011), especialista em leitura com ênfase nas práticas culturais da humanidade, elucida, em seus diversos estudos, que estamos vivenciando uma grande transformação da técnica de produção e reprodução de textos, e essa mudança, na forma e no suporte que veiculam a cultura escrita, influencia o próprio hábito de ler.

De modo geral, conforme a perspectiva explicitada por Lévy (1999), surgiram, na contemporaneidade, em virtude da ampliação e valorização das potencialidades da comunicação em rede, problematizações referentes à convivência com informações que agregam múltiplas formas de significação, os chamados textos multimodais, que compõem uma infinidade de bibliotecas digitais, dispersas no ciberespaço. O que nos leva à compreensão de que,

recorrentemente, a prática docente passa a engendrar profundas transformações, mediante à complexidade dos processos de aprendizagem em um mundo ao mesmo tempo múltiplo, plural, porém não totalizável, ou seja, o mundo da cibercultura, descrito por Pierre Lévy (1999).

Dessa maneira, no contexto de investigação dos percursos formativos de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, considerando-se o panorama da multimodalidade dos textos em dispositivos digitais, é que surgiram os questionamentos estruturantes desta proposta, por pensarmos nos possíveis encaminhamentos de análise discursiva referentes às práticas formativas desses docentes quanto à abordagem dos princípios da multimodalidade textual, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conseqüentemente desencadeados em sala de aula.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa justifica-se, primordialmente, pelo fato de que novas e distintas indagações acerca das práticas educacionais passaram a compor o universo de trabalho dos professores e demais profissionais da Educação, quanto às maneiras de convivência e enfrentamento de questões relacionadas a diferentes formas de ser e estar no mundo.

Os alunos da contemporaneidade vivenciam, a cada dia, novas formas de experimentarem a construção e sistematização de saberes, todas elas relacionadas às mais variadas configurações de se ler a vida, o outro, as relações estabelecidas no universo escolar e fora dos muros da escola.

Não por acaso, professores das diversas áreas do conhecimento, que atuam em diferentes anos de escolaridade, e principalmente os de Língua Portuguesa, têm buscado subsídios teórico-metodológicos para a atuação num contexto que requer habilidade para a flexibilização, para a interdisciplinaridade, para a contextualização satisfatória e, acima de tudo, para a convivência e estruturação de relações entre conhecimento e aprendizagem, diante das necessidades imediatistas/instantâneas da sociedade.

O mundo contemporâneo é o mundo da informação rápida e, nesta perspectiva de globalidade crescente, o professor não mais pode representar o papel de mero transmissor de informações, pois todas elas estão dadas e ao alcance das mãos do aluno (smartphones, tablets, etc.).

Tratando-se, especificamente, dos percursos de formação docente, relegados, no decorrer histórico brasileiro, a práticas generalistas ou mesmo carregados de imposições didáticas e de tensões, percebemos que a abordagem dos processos de leitura e escrita pelo viés

da multimodalidade, nos tempos de cibercultura, pode tornar-se, em referência ao cotidiano da docência, um fator preponderante e imprescindível.

Ademais, o panorama dos percursos formativos leva-nos a considerar a conjuntura da formação docente pelo enfoque humanístico que permeia a profissão professor, ao elucidarmos a proposição de análise discursiva dos enunciados proferidos pelo sujeito professor - situados no tempo, no espaço e na história, assim como caracterizados por relações discursivas variadas, principalmente por relações de poder.

Alargando-se a vala dessa problemática, por meio da observação da interferência de fatores relacionados a padrões sociais, culturais e econômicos, particularmente aqueles que arrebata a realidade da escola pública, muitos são, também, os desafios advindos das inovações tecnológicas, assimiladas tão rapidamente pela população, pelas novas gerações, ou seja, pelos alunos que recebemos na sala de aula.

Com essas afirmações, evidenciamos que a pesquisa possui relevância e aplicabilidade, visto que apresenta caráter de necessidade investigativa, pautado nos percursos de formação docente de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG e em suas possíveis lacunas ou mesmo relações de contribuição para a melhoria das práticas educativas, ao ser considerado o prisma da multimodalidade textual nos processos de leitura e escrita.

Esse atributo de conexão entre mais de uma área do conhecimento – as Linguagens, a Educação Tecnológica e a Formação Docente - demonstra consonância com as atuais proposições sociais, pois enfatiza, além do diálogo teórico e conceitual, as possíveis ligações entre áreas afins, considerando-as complementares e não hierarquizadas ou mesmo estanques.

A possibilidade de se explorarem conceitos mais amplos acerca de uma área das Ciências Humanas – a Educação – e aplicá-los na análise de percursos formativos e de processos de leitura e escrita, permeados pela noção de multimodalidade textual, que, na maior parte das vezes, instiga a tomada de conhecimento sobre um novo *modus operandi*, característico do universo escolar na contemporaneidade, mostra-se, por si só, relevante e digna de uma investigação científica.

Sendo assim, comunga com a perspectiva da multimodalidade textual esse viés relacional, integrado e interdisciplinar, imprescindível à construção de saberes significativos no cenário da atuação docente, principalmente no tocante à realidade daqueles professores que trabalham, especificamente, com as linguagens.

Percebemos, sobretudo, que a relevância do presente trabalho se dilata, pois o mesmo pretendeu contribuir para o surgimento de importantes reflexões sobre os percursos de formação docente dos professores que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, ou seja, pretendeu acenar para o desenvolvimento de práticas de formação alinhadas às complexas demandas da atualidade, buscando dar importância às experiências em um mundo que se mostra plural, globalizado e profundamente conectado.

Nessa conjuntura, elencamos, como o objetivo geral, a perspectiva de analisar os percursos formativos¹ e as respectivas posições discursivas² de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais³.

Quanto aos desdobramentos desse objetivo primeiro, elegemos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar o posicionamento discursivo desses professores em relação aos seus percursos formativos, especificamente no que se refere à perspectiva de aplicabilidade das práticas multimodais, viabilizadas em dispositivos digitais, como recurso de leitura e escrita; (ii) descrever como as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino observada têm sido subsidiadas por seus percursos formativos, no tocante à abordagem da multimodalidade dos textos, veiculados em dispositivos digitais, no contexto de leitura e escrita; (iii) apontar as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais; (iv) e apresentar uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no

¹ A ideia de percurso formativo está vinculada às noções de formação ao longo da vida e de composição da identidade profissional, de acordo com Freire (1996) e Nóvoa (2009).

² Considerando a noção foucaultiana de discurso como prática que relaciona a língua com outras expressões socialmente constituídas e interpretadas sob a ótica das relações de poder, intentamos verificar, especificamente com a definição de *posições discursivas*, as relações estabelecidas entre o sujeito professor, os demais sujeitos do cenário educacional, a gestão escolar, a aplicabilidade de práticas educativas a partir do uso de dispositivos tecnológicos, dentre outras, por meio da análise crítica dos enunciados discursivos proferidos pelos informantes da pesquisa.

³ Neste trabalho, definimos como dispositivos digitais três equipamentos diferentes: o computador do laboratório de informática das Unidades Escolares, o UCA (laptop do Programa Um Computador por Aluno) e o aparelho celular do aluno. Ressaltamos que a denominação *dispositivos digitais* encontra-se em consonância com o pensamento de Marcuschi (2003) que conceitua *suportes digitais* em se tratando, apenas, da modalidade escrita da língua. Portanto, as demais expressões linguísticas – seja na oralidade, seja no gestual, seja em forma de áudio e vídeo – enquadram-se no panorama dos dispositivos digitais que engloba, de certa maneira, a noção de suportes.

âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal em questão, a partir das análises obtidas com a pesquisa.

Partimos da hipótese de que os professores informantes deste trabalho não receberam, nos seus respectivos percursos de formação docente, noções específicas e verticalizadas acerca da multimodalidade textual. Com esse panorama, algumas inquietações foram geradas e, sendo assim, guiamo-nos por 04 (quatro) perguntas de pesquisa, a saber: (i) como se dão os percursos formativos e as respectivas posições discursivas de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais? (ii) Qual é o posicionamento discursivo desses professores, em relação aos seus percursos formativos, especificamente no que se refere à perspectiva de aplicabilidade das práticas multimodais, viabilizadas em dispositivos digitais, como recurso de leitura e escrita? (iii) Como as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino observada têm sido subsidiadas por seus percursos formativos, no tocante à abordagem da multimodalidade dos textos, veiculados em dispositivos digitais, no contexto de leitura e escrita? (iv) Quais são as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais?

Tais perguntas de pesquisa remontam à estrutura das análises realizadas, em um exame teórico, cujos apontamentos interligam os percursos formativos dos docentes de Língua Portuguesa às possibilidades de atuação que, porventura, agregam os processos de leitura e escrita multimodal em dispositivos digitais.

Historicamente, a formação de professores, no Brasil, demonstra ter sido influenciada pelo reflexo das necessidades educacionais de diversas e plurais realidades, equiparadas às preocupações centrais que compõem cada momento histórico: enfoque nas questões organizacionais e curriculares, no desenvolvimento cognitivo dos alunos, nas práticas pedagógicas e no cotidiano da carreira docente.

Nessa lógica, uma das constatações características da contemporaneidade reside no fato de que, segundo as postulações de Nóvoa (2009), a tônica das tensões analíticas e de pesquisa dos últimos tempos tem recaído sobre as nuances da formação docente, no sentido de se buscar compreender quais seriam os caminhos da profissão professor no universo das recorrentes transformações tecnológicas e dos aspectos que reconfiguram o que conhecemos como diversidade.

Para Freire (1996, p. 28), ensinar exige a apreensão da realidade. Essa assertiva parece denotar a imprescindibilidade de “conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar o professor mais seguro no seu próprio desempenho”. Assim, notamos a necessidade de a escola e, por consequência, dos professores voltarem o olhar para a Educação Tecnológica, de modo a repensá-la no cotidiano das vivências escolares e do acesso ofertado aos alunos, de acordo com as noções requisitadas pelo tempo presente e pela urgência de democratização nos encaminhamentos das propostas de leitura e escrita, ou seja, nas demandas da cultura letrada.

De acordo com os dizeres de Moraes (1999):

[...] vivemos em um mundo ao mesmo tempo pequeno e grande demais, tecido nos fios das redes de computadores, em que não é mais possível controlar o fluxo das informações. Entretanto, o maior desafio está justamente em produzir conhecimento e realizar um manejo criativo e crítico sobre esse mundo. (MORAES, 1999, apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 23).

Diante desse contexto e tendo em vista as transformações na área das linguagens, bem como seus respectivos desdobramentos, percebemos que o discurso multicultural, incluído nos ditames das pesquisas sobre multiletramentos, tem incitado a retomada do tópico multimodalidade dos textos.

Assim, de acordo com Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151), a multimodalidade, entendida “como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias da informação interagem com os outros: [...] eles conseguem falar ao telefone, ler e-mails, ouvir música [...]”, leva-nos a pensar em como, no mundo contemporâneo, são produzidos os saberes e quais são os reflexos, na atuação docente, desse novo *modus operandi*, permeado por linguagens distintas e simultâneas.

Nos hipertextos, nos novos gêneros discursivos, ou seja, nas inovadoras formas de materialização da informação/saber, é possível notar a variedade de competências a serem mobilizadas na construção e apreensão de efeitos de sentido no processo de leitura. Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012) dissertam sobre a importância da seleção de:

[...] textos multimodais que permitem (re)pensar a noção tradicional de leitura e perceber que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros de textos multimodais. Assumimos que eles não precisam ser exclusivamente escritos. Podem também ter elementos visuais e sonoros ou se apresentar de forma estática ou em movimento, como ocorre em propagandas e filmes. (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 186).

O hibridismo que caracteriza os textos multimodais pode apresentar-se como um desafio nos processos de formação docente. Por vezes, o viés de adaptação a esse paradigma emergente suscita a necessidade de encaminhar os processos educativos, nesse contexto, em conformidade com os pressupostos descritos por Lévy (1999):

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador de inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de fornecedor direto do conhecimento. (LÉVY, 1999, p. 160).

Ser um “animador de inteligência coletiva” implica a transformação dos processos formativos, com vistas à ampliação do ato de mediar dentro da perspectiva de hipercomplexidade das lógicas culturais contemporâneas. Para tanto, a abordagem da multimodalidade dos textos pode representar, em sua essência, um meio de acesso à constituição de práticas educativas que priorizem, de acordo com Nóvoa (1999, p. 26), ações de “formação-ação” e de “formação-investigação”.

Por isso, torna-se pertinente buscar clareza sobre as conceituações da multimodalidade até mesmo para que as práticas formativas insiram, em sua estrutura e de forma adequada, essa abordagem. Para Rojo (2013) e Kersch, Coscarelli e Cani (2016), no âmbito das pesquisas, a questão da multimodalidade não tem sido objeto de estudos mais cuidadosos, principalmente em se tratando dos enunciados/gêneros discursivos contemporâneos e suas respectivas semioses.

No tocante a essa realidade, inferimos que a proliferação enunciativa no ciberespaço pode instigar a procura por noções específicas sobre a multimodalidade, além de conectá-la às vivências pessoais, sociais, culturais, econômicas dos próprios docentes, ao agregarem diferentes conhecimentos e experiências à sua constituição identitária. Nesse sentido, Nóvoa (1999) expõe:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. (NÓVOA, 1999, p. 29).

Assim sendo, reconhecer, nos processos formativos, os múltiplos sentidos da abordagem multimodal dos textos, significa, basicamente, reconhecer também que semioses diferentes

(visuais, auditivas, móveis, estáticas) compõem o universo de leitura e de escrita, da própria constituição de mundo e da atividade humana na atualidade.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), ao fixarmos o prefixo “hiper” no termo modernidade, instalamos no nome “hipermodernidade” muitos outros contextos, tais como: hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, hipertexto, hipermídia, etc. Considerando essa ideia, convém ressaltar que o texto multimodal não se trata de um mosaico, composto por colagens desconexas de modalidades distintas de significação, mas, sobretudo, trata-se daquele “que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Isso representa o quão importantes tornam-se as “partilhas e interações” na formação docente, em relação ao trato da multimodalidade dos textos em práticas educativas que valorizem o pluralismo dos efeitos de sentido, que busquem impulsionar movimentos de crítica, criatividade e autonomia e que, de forma adaptada às produções no ciberespaço, façam da cibercultura, como sugere Lévy (1999), uma rede de oportunidades de interconexão e de desenvolvimento de inteligências coletivas, em contraposição às ideologias de substituição e de dominação, influenciadoras, em variadas situações, dos atos de convivência com os processos tecnológicos contemporâneos.

Dessa maneira, fundamentamos a proposição desta pesquisa ao articularmos as implicações provenientes dos percursos de formação docente dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG com a abordagem das multimodalidades dos textos lidos e escritos, por vias de dispositivos digitais. Como afirma Lévy (1996), citado por Brito e Purificação (2015, p. 23), as tecnologias são resultados de uma sociedade e de uma cultura que convivem no ciberespaço, lugar de comunicação, de sociabilidade, no qual se cria uma nova modalidade de contato social e, além disso, de contrato social, conforme descrito por Nóvoa (2009).

Esse pensamento comunga com as reflexões teóricas de Roger Chartier (2011), destinadas ao apontamento da noção de que as práticas culturais da humanidade dão origem a novas maneiras de realizar leituras no mundo e de se desenvolver a expressão pela escrita. Em vista disso, a mencionada articulação teve suas fundações estruturadas a partir de um recorte teórico relativo às ideias de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), explicitadas no livro *Multiletramentos na Escola*, a fim de darmos ênfase a uma das principais características dos multiletramentos: a questão da multimodalidade textual.

Por essa razão, enfocar esse recorte, de modo a observá-lo pelo viés dos percursos formativos dos professores pesquisados, aliando-o a discussões referentes aos processos de leitura e escrita em dispositivos digitais, foi imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para tanto, o referencial teórico, necessário à busca por noções mais acuradas sobre todos os eixos aqui referendados, foi composto, basicamente, pelo seguinte quadro de autores: sobre a multimodalidade – Kress (2003), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2013); no que se refere à formação de professores – Freire (1996), Nóvoa (1999), Nóvoa (2009); sobre a educação – Freire (1979), Saviani (1980), Freire (1996); em relação à leitura, escrita e aos parâmetros culturais – Chartier (2002), Yunes (2003), Chartier (2011); quanto aos dispositivos digitais – Lévy (1996), Lévy (1999), Moraes (1999), Brito e Purificação (2015); a respeito dos princípios da Análise do Discurso e das relações de poder – Foucault ([1971] 1996), Foucault ([1979] 2007), Foucault ([1969] 2008), Fernandes (2012), Lynch (2018).

De modo geral, esse estudo contou com uma estruturação caracterizada por essas (i) considerações iniciais; (ii) pelo capítulo primeiro, destinado aos encaminhamentos teóricos acerca da educação e da formação docente; (iii) pelo capítulo segundo, cuja abordagem refere-se às transformações contemporâneas da leitura e da escrita e, conseqüentemente, ao tópico da multimodalidade dos textos; (iv) pelo capítulo terceiro, dedicado à apresentação dos aspectos metodológicos; (v) pelo capítulo quarto, no qual encontram-se as análises discursivas desenvolvidas; (vi) pelas considerações finais e a decorrente exposição de uma proposta de formação docente direcionada à Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

A partir da mencionada fortuna crítica e da disposição desses capítulos, esboçamos os caminhos de investigação desta proposição, dando ênfase, como já mencionado, aos percursos formativos de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, no tocante às nuances da multimodalidade dos textos nos âmbitos da leitura e da escrita em dispositivos digitais.

CAPÍTULO I

NAS ENTRELINHAS DOS PERCURSOS FORMATIVOS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea mostra a estreita relação entre a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência essa que vem evoluindo progressivamente de época para época. Defrontamo-nos, então, nós também com o problema da compreensão do homem; que tipo de homem pretendemos nós atingir através da educação?

Saviani (1980, p. 51)

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem.

Freire (1996, p. 50-51)

Este capítulo pretende delinear considerações a respeito dos encaminhamentos da educação e da formação de professores, a partir da abordagem de seus fundamentos, concepções e princípios, com vistas às especificações teórico-analíticas referentes à realidade brasileira, em tempos de tamanha pluralidade de recursos metodológicos que impactam as práticas educativas no século XXI.

Dessa forma, em se tratando dos temas ora apresentados, torna-se premissa primeira a reflexão acerca da complexidade característica de ambos contextos – *Educação e Formação de Professores*, marcados, por sua vez, pela indissociabilidade de relações, circunscritas no meio social e, por extensão, no âmago da existência humana.

A mencionada complexidade, considerada palavra de ordem, parece evocar, em certa medida, no devir histórico, movimentos contraditórios e tensionados, bem como movimentações de difusão e de síntese, ou mesmo de tentativa hegemônica, cujos enfoques remontam a implicações subjetivas e objetivas no processo de ensinar e aprender, processo esse indiscutivelmente humano.

Diante desse pensamento, as demandas e necessidades humanas erguem-se, no universo dos empreendimentos educativos e no panorama da formação docente, como questões estruturantes, mas também como fontes de problematizações, de discussões e de busca por

entendimentos que possam balizar a compreensão da situacionalidade de uma e outra instância de observação em realidades concretas.

Para tanto, o primeiro subtítulo do capítulo apresenta noções gerais sobre a educação e sua relação com a atualidade do mundo. Em seguida, na segunda subseção, encontra-se a caracterização teórico-filosófica dos fundamentos da educação brasileira. Por fim, no último subtítulo, são apresentadas reflexões críticas acerca da formação docente, subsidiadas pela ideia de percursos formativos, a partir do viés de complementariedade entre as noções gerais e a historicidade brasileira.

1.1 A educação e as nuances da contemporaneidade

Este subtítulo destina-se a esboçar uma reflexão teórica acerca das implicações contemporâneas oriundas da observação e da análise do universo educativo em tempos de céleres e constantes mudanças, que influenciam os modos de agir e de pensar de todos os envolvidos no processo educativo.

Na atualidade, as denominadas transformações de cunho técnico-científico têm provocado questionamentos e reflexões nas mais variadas instâncias educacionais, desde os domínios da gestão escolar, das práticas pedagógicas, das distintas dimensões do ensino até o âmbito da formação docente, haja vista a complexidade característica do recorte temporal dos primeiros anos do século XXI.

Nesse sentido, inquietações parecem compor a rotina de estudiosos, pesquisadores e atores do processo educacional, por meio da exposição de questionamentos relativos a: como acolher, no contexto educativo, as diferentes formas de mediação entre teoria e prática? Como lidar com os conteúdos em tempos de cibercultura? Como promover as atividades de leitura e escrita em diferentes dispositivos, suportes, gêneros textuais e linguagens? Como formatar a formação docente diante de perspectivas de espaços coexistentes entre as pedagogias e as virtualidades? Como tem se caracterizado o ser humano em formação, inserido no contexto de tamanha velocidade e munido de inusitados recursos tecnológicos? Afinal, como promover uma educação que consiga dialogar, satisfatoriamente, com a diversidade do real no início do século XXI?

Essas indagações, advindas das vivências no novo milênio, parecem demonstrar que os velhos encaminhamentos estruturais e de tentativa de sistematização da educação, realizados

até hoje, passam pelo crivo das redefinições ao surgirem, na esfera educativa, objetivos diferentes para procedermos à compreensão da vida humana. De acordo com Hengemühle:

Todas as dimensões da vida, em todos os campos do conhecimento, estão sendo constantemente questionadas e redimensionadas. Nada permanece estático. Tudo é movimento em constante reconstrução, reinterpretação e recompreensão. Diante desses cenários, o homem busca caminhos para situar-se e compreender as situações que vive, procurando resolver os problemas que o afligem. (HENGEMÜHLE, 2014, p. 15).

A referida dinamicidade, proporcionalmente, tem remodelado as relações no contexto contemporâneo da educação, de forma a agregar as dimensões pessoal, cultural e coletiva aos preceitos da novidade, da criatividade e da originalidade. Tais proposições explicitam o que lemos em Saviani (1973, p. 48) a respeito da formação de um sujeito que “[...] se engaja, se envolve pessoalmente, toma posição perante a situação. Este aspecto [...] salienta que o homem é um ser capaz de tomar decisões, capaz de querer, de escolher, de fazer opções e engajar-se por elas”.

Se no final do século XX uma das tônicas, nos meios educacionais, atentava-se para a necessidade de engajamento do homem, por meio da interpretação de suas formas de participação e de intervenção na realidade, no início do século XXI, passaram a pulular, no ambiente educativo, a busca por caminhos para a concretização dessas formas de ação, de maneira plural e integradora. Daí emerge a atualidade da noção do “como fazer”, não apenas em um sentido restrito e utilitarista, mas com vistas ao entendimento sobre a historicidade das relações humanas e, por extensão, dos conhecimentos produzidos no mundo.

Para tanto, o vínculo entre teoria e prática desponta no horizonte das experiências educativas, com a finalidade de conciliação das vontades, carências e desejos do homem hodierno, centrados na necessidade de interligar as realidades que o afetam e na aceitação dos complexos e abstratos movimentos a que se dispõe:

Aqui nos damos conta de que a realidade não é linear, simplista e objetiva; que não é possível fazer a separação entre o homem e a natureza; entre as ciências humanas e sociais; que não é possível compreender as coisas de forma fragmentada. Quando aceitamos esse novo paradigma, entramos no campo da complexidade e da subjetividade. (HENGEMÜHLE, 2014, p. 30).

Diante desse novo paradigma, denominado por Hengemühle (2014) como Paradigma da Pós-modernidade⁴, percebemos a situação de crise que a educação enfrenta atualmente, ao ser

⁴ Adotamos, neste trabalho, a denominação de *pós-modernidade* em referência às exposições teóricas do pesquisador Adelar Hengemühle (2014), na obra *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da*

exposta a um movimento de não previsibilidade e de formulação de diferentes referenciais, em contraposição aos estanques ordenamentos da tradição, ligados às certezas e às verdades inquestionáveis.

As bruscas movimentações suscitadas por esse tempo de trânsito conduzem-nos à dialética própria ao ser humano, considerado o centro das problematizações, inclusive daquelas de natureza, prioritariamente, educativa. Assim sendo, quando nos referimos a uma dialetização da realidade educacional, intencionamos ressaltar, como descrito em Freire (1996), que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Nessa perspectiva, refletir sobre a educação, por meio da dialética do velho e do novo, significa não apenas traçar esquemas históricos de um passado e estruturar projeções acerca de um futuro próximo ou distante. Significa, sobretudo, compreender as relações entre um modelo tensionado por novos pensamentos e o surgimento de uma gama diversa de pedagogias e de metodologias que caracterizam o agir e o pensar na contemporaneidade.

Entendemos, assim, que, em meio à tamanha complexidade, não houve a derrocada dos sistemas educacionais, como preconiza o senso comum, mas que a forma sistêmica dos processos educativos, por agora instituída, tem sido desenvolvida a favor da não fragmentação e da não linearidade, o que resulta nos movimentos caóticos de contradição e de síntese, na passagem da ordem para a desordem, em que se pautam as necessidades humanas: o “desejo de se encontrar a ordem no caos”, como nos informa Hengemühle (2014, p. 37).

Em um breve espaço de tempo, deixamos de contar com a mera previsibilidade dos experimentos em laboratório, com a dogmatização das práticas escolares, limitadas aos processos de memorização e à desconsideração dos contextos de produção e dos aspectos socioculturais, para colocar em questão as diversificadas formas de significação, elaboradas pelos indivíduos de maneira conectada.

Partindo desse ponto de vista, concordamos com Hengemühle (2014, p. 50) quanto ao fato de hoje a educação possuir como meta a promoção de um “sujeito ‘pleno’, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades, ao respeitá-las na prática”, ou seja, visando reconhecê-lo como ser *ativo, social, histórico, transcendental, individual, afetivo e que possui vontade de conhecer*.

De fato, as recentes teorias – como a Teoria do Caos (HENGEMÜHLE, 2014), deflagradas no seio das tensões dialéticas de uma contemporaneidade altamente influenciada

educação, que apresenta uma leitura analítica da realidade contemporânea. Não pretendemos, pois, colocar em discussão o panorama crítico-conceitual que envolve as conceituações de modernidade e de pós-modernidade.

pelos avanços técnico-científicos, têm desvelado um imprescindível foco de análise, que necessita de observações mais acuradas: “[...] se quisermos provocar nos alunos o desejo de aprender, necessitamos trabalhar conteúdos que tenham sentido em contextos reais e significativos” (HENGEMÜHLE, 2014, p. 108).

Freire (1996), ao descrever, no livro *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, já apontava para esse cenário, no sentido de reiterar as conexões entre a educação, as formas de ensino e os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, ao explicitar o princípio formador dos sujeitos enquanto individualidades e, ao mesmo tempo, enquanto coletividades.

Entretanto, nos tempos atuais, passamos a perceber que a participação crítica tem dado lugar à “fruição de espetáculos em meios eletrônicos” e às “narrativas individuais têm prevalecido sobre as reflexões” (ROJO; BARBOSA, 2015). Essa constatação nos leva a pensar, especificamente, sobre os impactos das características da contemporaneidade - intitulada também como hipermodernidade⁵ - nas circunstâncias de estruturação dos modos de ensinar e de aprender, uma vez que:

Nos tempos de hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado), ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em selfies, em fotos, em vídeos). Somos impelidos a buscar a novidade o tempo todo, a não prescindir dela. A superficialidade se estabelece como corolário: curtir/comentar nas redes sociais, sem refletir sobre o que se lê, apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de aparecer ou de se satisfazer (o reino da opinião pessoal no lugar de uma posição ou projeto político mais consistente). (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121).

Em relação aos propósitos educacionais no novo milênio, esse *modus operandi* propõe, na realidade, uma alteração profunda nas relações de produção de conhecimentos, pois notamos, com clareza, as transformações sociais desencadeadas pelas inovações tecnológicas (KULLOK, 2000, p. 20), bem como as modificações de natureza cultural, econômica e educativa.

A referida alteração parece evocar um perigo atinente ao apelo das técnicas em detrimento da abordagem humanista, até mesmo nas práticas pedagógicas. Segundo os dizeres de Silva (2013), o filósofo Vieira Pinto, em suas elaborações conceituais, coloca em destaque a ideia de ideologização da tecnologia, como um dos desdobramentos do *tecnocentrismo*, isto

⁵ Termo utilizado por Roxane Rojo e Jaqueline P. Barbosa no livro *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, a fim de explicitar os significados que o prefixo “hiper” tem instalado no contexto contemporâneo: hipermodernidade, hipercomplexidade, hiperconsumismo, hiperindividualismo, além de hipertexto, hipermídia, dentre outros.

é, da tendência de se situar a técnica no centro das vivências humanas, quando já esclarecemos que os sujeitos é que devem ocupar esse lugar teórico-prático.

Especificamente sobre a ideologização da tecnologia, Silva (2013) elucida que as postulações de Vieira Pinto acerca desse viés analítico, escritas em meados da década de 70, em pleno século XX, incitam, de modo vanguardista, o pensamento ligado ao esforço da sociedade em transformar a “técnica em uma espécie de mitologia social”, tendo a finalidade de explicar os fenômenos da vida por meio dessa ótica tecnocêntrica.

Rojo e Barbosa (2015) problematizam, justamente, os impactos contemporâneos dessa inversão de centralidade – do homem para a técnica. No contexto da educação, a intensidade dos referidos impactos tem desafiado a estrutura vigente das instituições escolares, que abrigam as tensões socioculturais e econômicas da atualidade, de maneira a refleti-las numa espécie de movimento espelhado.

Dessa forma, no momento presente, os estudos em educação têm voltado suas preocupações para a aceitação da *complexidade* e da *subjetividade* e, ainda, para os preceitos concernentes à *ressignificação*. Por isso, as teorias pedagógicas, atreladas às posturas tradicionalistas, “[...] impregnadas de verdades absolutas e de certezas indubitáveis, vêm sendo gradativamente substituídas por concepções que se abrem no campo da relatividade [...]” (HENGEMÜHLE, 2014, p. 56).

Há, na época corrente, uma necessidade constante de ressignificação das ações pedagógicas, da prática docente, dos estudos curriculares, dos planos de pesquisa, graças à volatilidade das informações e da construção de saberes em situacionalidades cuja composição demonstra transitoriedade e multivariada. Nesse tempo, parece não haver mais um lugar propício ao paradigma tradicional, orientado pela herança de conhecimentos, pela transmissão de conteúdos e pela circulação de informações descontextualizadas, embora a fragmentação tenha adquirido uma intensidade considerável no fluxo contínuo das vivências.

O hibridismo das formas e da expressividade, a pluralidade das atitudes e dos comportamentos, a velocidade das elaborações individuais e coletivas, as contradições do social e da cultura, a difusão de novos desejos, o apogeu das demandas da diversidade, a necessidade de ampliação dos princípios formativos humanos e da realidade de inclusão, dentre tantos outros prismas que compõem a teia da complexidade, refletem o hermetismo do contexto atual da educação.

1.2 Educação Brasileira: do sentido intrínseco à complexidade dos fundamentos

Neste subtítulo, consideramos imprescindível, como ponto de partida, voltarmos nossa atenção para os fundamentos analíticos que oferecem sentido aos caminhos e descaminhos da educação brasileira, perpassada por condicionamentos históricos reveladores das influências de fatores sociais, econômicos e culturais que impactaram e impactam, até os dias atuais, a formação das consciências em cenário educacional.

Assim sendo, tomando por base a noção de que a educação brasileira foi estruturada, desde seus primórdios, com severas restrições à constituição de uma identidade própria, se considerados os pressupostos de imposição dos princípios jesuíticos da catequização e de rebaixamento da cultura local e, séculos mais tarde, dos imperativos da formação mecanicista de mão de obra, chegamos a um patamar de reflexão destinado à análise dos procedimentos educativos.

Mediante essa perspectiva, as tônicas do conceito de *libertação* e de edificação da concepção de *autonomia*, descritas na obra freireana, relacionam-se, diretamente, aos critérios atinentes à formação de consciências verdadeiramente críticas, capazes de apreender situacionalidades e de transformá-las, em prol da superação das vicissitudes da realidade concreta, que ainda se mostra permeada por dualidades e, conseqüentemente, por segregações e paradigmas de uma herança moderna e tradicionalista.

Esse critério analítico aponta para a constatação de Freire (1979) quanto à *transitividade da sociedade brasileira*, historicamente marcada pela falta de “convivência autêntica” entre os homens simples, que se tornaram espectadores da própria opressão, da desigualdade social e da minimização de suas práticas culturais. Ressaltamos, dessa forma, o posicionamento de Paulo Freire (1979) quanto à denominação de “esforço educativo”, conceito exposto em sua obra, com a finalidade de suscitar, em âmbito nacional, a necessidade de rompimento com o perverso mecanismo de *minimização das consciências*, que impede homens e mulheres brasileiros de se reconhecerem como sujeitos da própria história.

Além disso, nas circunstâncias dessas reflexões, reiteramos a urgência de superação de dois outros fatores determinantes, apontados por Freire (1979) - a *alienação* e a *domesticação*, a partir de uma “politização” dos empreendimentos educativos e do reconhecimento da nossa “ontológica vocação de ser sujeito”. Para Freire, “[...] expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1979, p. 37).

Ainda configurada em um parâmetro de busca por práticas efetivamente progressistas e, portanto, libertadoras, a educação brasileira parece continuar a requerer a transposição de fundamentos provenientes do senso comum, combinados no cerne das lógicas homogeneizantes do capital, para fundamentos que, ao serem verticalizados, possam desarticular a fragmentação, a incoerência, a passividade, o autoritarismo e o silenciamento nas experiências educativas.

Segundo a elaboração teórico-científica de Dermeval Saviani:

A reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Além disso – todos concordam – a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (SAVIANI, 1980, p. 39).

Diante do exposto, percebemos que a leitura filosófica dos processos educacionais, desenvolvidos na realidade brasileira, equaciona, de certa maneira, as características do nosso povo, as *relações de poder* evidenciadas nos campos da economia, da política e das ciências, as nossas articulações com a cultura, seja a hegemônica, reconhecida pelo cânone, seja a de massa ou a popular. O reconhecimento dessa pluralidade de relações leva-nos à observação da essência mesma do homem brasileiro, circundado por regionalismos, por especificidades da luta de classes, por um complexo teor de diversidade.

É nesse *lócus* sociocultural que Saviani (1980) refuta a ideia de que as manifestações culturais no Brasil encontram-se predispostas e circunscritas à simplista denominação de um “arquipélago cultural”⁶. Para o mencionado autor, o homem sendo um ser situado, ao ser educado, ao tornar-se consciente de sua atuação no mundo, pode propiciar mudanças efetivas na realidade concreta:

A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente um ser determinado; é um ser autônomo, um ser livre. (SAVIANI, 1980, p. 40).

Por meio desse raciocínio, passamos a conjugar, em uma ótica de colaboração, as proposições de Freire (1979) e Saviani (1980), relativas ao tema *educação brasileira*. Em síntese, o célebre educador Paulo Freire (1979) sugere, como objetivo essencial da educação,

⁶ Na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Dermeval Saviani (1980, p. 124) explicita: “[...] as conquistas culturais resultam de toda a sociedade, mas grande parte não participa dessas conquistas, o que significa dizer: grande parte participa da produção da cultura, mas não participa de sua fruição. É este o verdadeiro sentido da “desintegração cultural brasileira” que a ideia de ‘arquipélago cultural’ só faz mascarar.”

também configurada na luta histórica dos brasileiros, a transformação da *transitividade ingênua* das consciências para uma *transitividade crítica* do pensamento, ao serem agregados ao processo educativo o método baseado na *dialogicidade das relações* e a urgência de criação de *construções coletivas* na interpretação das situações-problema da sociedade brasileira.

Nessa mesma linha de argumentação, o professor e filósofo Dermeval Saviani (1980) configura a educação brasileira em quatro objetivos fundamentais, delineados a partir da abordagem das contradições do contexto educacional, que incitam, ainda, questionamentos sobre que tipo de homem desejamos formar, em que contexto e de que modo. São eles: *educação para subsistência*, *educação para libertação*, *educação para comunicação* e *educação para transformação* (SAVIANI, 1980, p. 43).

Os dois congruentes posicionamentos teóricos salientam a expressiva coesão existente entre os fatores socioculturais e o desenvolvimento dos aspectos educacionais, de modo a demonstrar a diversificada tessitura das relações estabelecidas pelos indivíduos, tanto em contexto educativo quanto em contexto de produção da cultura:

Em verdade, a cultura se identifica com o próprio modo como é produzida a existência humana. Daí ser impossível a cultura sem o homem da mesma forma que é impossível o homem sem a cultura. No processo de autoproduzir-se o homem produz cultura, isto é, se objetiviza em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. (SAVIANI, 1980, p. 80).

Essa correlação, vista de um referencial que parte dos problemas educacionais enfrentados no Brasil, esboça, segundo Saviani (1980, p. 82), um paralelismo responsável pela determinação, em conformidade com as caracterizações culturais, de três dimensões educacionais distintas: a *educação escolar* relacionada à *cultura erudita* e aos movimentos elitistas; a *educação difusa* interligada aos preceitos da *cultura de massa*; e a *educação popular* constituída no berço da *cultura popular*.

As categorizações explicitadas, nesta seção, não foram postas em situação de destaque para enquadrar, ingenuamente, a articulação argumentativa no panorama das classificações. Levando em consideração os apontamentos de Freire (1979) e Saviani (1980), tais proposições representam, na verdade, a possibilidade de direcionar discussões em torno da ideia de a inter-relação entre educação e cultura encobrir as tendências reforçadoras do conservadorismo tradicional, do sistema hegemônico de dualidades, ou melhor, de intensificação de desigualdades sociais na dimensão classista da escola para ricos e da escola para pobres.

Nesse sentido, ao retomarmos a concepção de *transitividade* apregoada por Freire (1979), ampliamos as noções acerca da *forças sociais*, da *historicidade*, da *temporalidade* como

quesitos analíticos, mas também como quesitos constituintes da ação humana no mundo, além de percebermos, com clareza, a necessidade de se promover, na realidade brasileira, uma educação baseada no diálogo, na valorização da cultura dos educandos e dos docentes, na sua leitura de mundo e dos seus respectivos contextos de produção, por meio da formação de consciências críticas, autônomas e livres.

Conforme preconiza Freire (1979), a referida noção de transitividade, advinda dos entendimentos linguísticos e estendida à interpretação da realidade brasileira, ao sugerir um processo de saída de um patamar de intransitividade, de fechamento da participação coletiva, em que a identidade nacional fora subjugada pelos efeitos dos ditames colonizadores, para alcance de um estágio de transitividade, de abertura de consciências, imprescindível à estruturação do estado democrático - pode, na contemporaneidade, ser dilatada, se ponderados os aspectos de transição social e histórica, provenientes dos avanços científico-tecnológicos, iniciados no período da Revolução Industrial e intensificados no intervalo compreendido pelos anos finais do século XX, assim como pelos anos iniciais do século XXI.

As postulações de Paulo Freire (1979) sugerem que “[...] sociedades que vivem esta paisagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível” (FREIRE, 1979, p. 45). Portanto, tendo em vista o mencionado recorte histórico, parecem emergir, como princípios norteadores, nos ambientes educacional e cultural brasileiros, justamente os vocábulos pluralidade, diversidade, heterogeneidade, complexidade que, por sua vez, deságuam no universo semântico do termo flexibilidade.

Para a aplicabilidade do sentido de ser flexível na educação e na cultura, entram em voga muitos questionamentos. O autoritarismo da tradição escolar já foi totalmente superado em contexto escolar? Como toda essa contextualização influencia os processos educativos? As descobertas científicas e as constantes inovações impactam de que maneira as ações desencadeadas nas escolas? É possível educar, mediante a concepção libertadora, sem considerar as mudanças pontuais e rotineiras do *locus* educativo? Como acompanhar tamanhas transformações em caráter de aprofundamento analítico? Como tem sido configurado, a partir das perspectivas da inovação, o *modus operandi* dos atores envolvidos no processo educativo?

Mediante tais especulações filosóficas, passamos a perceber uma das raízes de origem das problematizações em torno das dimensões da quantidade e da qualidade na realidade educacional brasileira. Em contexto nacional, Dermeval Saviani (1980) enfoca, em seus

estudos, a realidade dialética que perpassa as defesas acerca da expansão escolar, com vistas ao progresso, e acerca da busca por qualidade, com vistas à conservação implícita do *status quo*:

[...] argumentos em defesa da quantidade, os quais costumam aparecer envolvidos por ideias tais como o “mito do progresso”, “modernização”, a “educação de massas”, as “tecnologias avançadas”, o “desenvolvimento”, a “democratização”, “educação para todos”, etc. No que diz respeito aos “defensores da qualidade”, sua terminologia já evidencia, de *per si*, o caráter conservador. Aqui, as expressões mais frequentes são: “manter o nível”, “assegurar os padrões”, “preservar a qualidade”, “aprimorar”, “garantir a excelência do ensino”, “atingir níveis de excelência”, etc. (SAVIANI, 1980, 128).

Essa interpretação das contradições e dos investimentos em quantidade e/ou qualidade demonstra, à revelia do senso comum, como há influências concretas orientando os processos educativos, sendo o caráter de inovação tecnológica atuante nesses polos contraditórios, de modo a incluí-los no todo globalizante e integrador da cultura técnico-científica. Não se trata de proceder, então, à crítica a respeito do melhor ou do pior dos polos aqui apresentados. Trata-se, de acordo com Saviani (1980), de “pensar num só ato tanto a qualidade como a quantidade que nada mais são do que dois polos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo (o processo educativo) que deve ser revisto no seu todo” (SAVIANI, 1980, p. 128).

A ideia de revisar o todo na educação brasileira, a partir das premissas das descobertas científicas e dos diferentes recursos tecnológicos, que dessas descobertas emanam, pode vir a acarretar uma série de incertezas e de inseguranças no desenvolvimento das ações educacionais. Por vezes, o discurso da substituição ou mesmo da não adaptação surge como sobreamento no âmbito das possibilidades de acolhimento das diferenças preconizadas pelos novos tempos e das mudanças nas formas de se pensar, de agir, de ler e de escrever.

Paulo Freire (1996), no livro *Pedagogia da Autonomia*, propõe uma síntese, pautada no bom senso, em função, especificamente, da situação relacional entre educação e tecnologia:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo, sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes [...]. (FREIRE, 1996, p. 97-98).

Diante do exposto, torna-se notável pensar a educação brasileira inserida nos meandros estruturais, operacionais e cognitivos, pertinentes à nova configuração de mundo que nos apresenta a atualidade. Aliás, torna-se imprescindível reconhecermos e significarmos o caráter mediador da educação nesse panorama, para lidarmos com seus desdobramentos e possíveis definições de maneira crítica e atenta.

Saviani (1980), ao expor referências ligadas a essa conjuntura, coloca em discussão pontos de extrema relevância. Entretanto, dentre eles, evidencia uma crítica aos movimentos de mecanização do processo educacional:

Mais recentemente os círculos educacionais têm sido atingidos por uma interpretação da noção em pauta, derivada do chamado “enfoque sistêmico”, que se inspira na cibernética. Esse enfoque tende a considerar o “sistema” como algo mecânico, automático; instaura-se, então, um processo em que os homens, ao invés de sujeitos passam à condição de meros objetos do “sistema”, cujos pontos de referência básicos são os “input” e “output”. (SAVIANI, 1980, p. 117).

A reflexão fomentada pelo filósofo recai, sobretudo, sobre a nossa questão inicial, destinada ao estabelecimento de correlações entre a essência humana e os processos educativos. Coisificar o homem, aprisioná-lo na dinâmica de mercado, sujeitá-lo a formas de controle, de passividade, de desintegração cultural, conforme as colocações de Saviani (1980), são ações derivadas de um contexto sociocultural ainda marcado por relações de dualidade. Essas ações correspondem, em certa medida, à posição contrária defendida pela educação dita progressista ou libertadora.

Por meio desse panorama, analisar, intrinsecamente, os preceitos da educação brasileira trata-se de um movimento que nos remete ao fundamento basilar da condição humana, como realça Freire (1996, p. 162): “[...] a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”. O que nos leva a constatar que a nossa historicidade, elaborada na dimensão temporal, apresenta-se marcada pela realidade do inacabamento e tende a nos conduzir para o horizonte de novos paradigmas, para variadas formas de descoberta e de leitura do real, incitando a “corresponsabilidade” na produção de saberes e a “eticidade” nas relações estabelecidas.

Ademais, conscientizar-nos sobre o aspecto *do inacabamento do ser* pode resultar, em cenário educacional, na acolhida ao diferente, na interpretação crítica e consciente das formas de ensinar e aprender, na ampliação das vivências culturais e das dinâmicas de intervenção e de transformação das realidades emergentes no processo educativo, pois:

A invenção da existência, envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]. (FREIRE, 1996, p. 57).

Reconhecer a existência a partir do viés da inconclusão representa, também, a possibilidade de problematização do vivido com vistas à construção de um futuro outro, cujos limites sejam extrapolados, bem como sejam superados os determinismos responsáveis por atitudes passivas e imobilizantes, estruturadas no universo da não participação e da reprodução mecanicista.

Portanto, pensar sobre as implicações filosóficas retratadas, neste subtítulo, significa, a essa altura, dedicar um olhar mais crítico aos encaminhamentos educativos gerados pelas novas articulações pedagógicas, não para proceder a práticas simplistas de recusa, mas, sim, para, diante do referido contexto, buscar alternativas de convivência e de estruturação de novas estratégias que possibilitem, no meio educacional, a formação de consciências mais autônomas e livres das amarras socioculturais.

1.3 Profissão Professor: tópicos de reflexão acerca dos percursos formativos

Nesta subseção, são explicitadas reflexões teóricas a respeito do universo da formação docente, tendo em vista as indicações apresentadas nos subtítulos iniciais, no que se refere às demandas contemporâneas da educação e às implicações dos encaminhamentos pautados na semântica da ressignificação.

Conforme abordado anteriormente, a necessidade de ressignificação atinge também a prática dos professores e tende a conectar-se, estreitamente, com a inevitável ideia de aceitação do novo no século XXI: novo *modus operandi* de alunos e docentes, formadores e pensadores, ou seja, novas posturas frente ao processo de ensino e de aprendizagem multiplicam-se no âmbito educacional. A conectividade entra em ebulição em variados contextos e surpreendentes formas de interação parecem, a cada década do novo milênio, apontar para perspectivas - ou mesmo indagações - das mais diversas naturezas.

Paulo Freire (1996), ao observar analiticamente os processos de mudança da profissão professor ao longo dos tempos, enunciava, como um dos pontos cruciais para o desenvolvimento pleno da atividade docente, o fato de que os educadores precisam transformar-se em profundos conhecedores do *homem*, para, então, perceberem que educar exige “[...] risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 39).

O fato de o professor atuar em contextos de produção caracterizados pela não linearidade e pela superação de velhos - tradicionais e enrijecidos - modos de se fazer educação significa, além da disponibilidade de acolhimento ao diferente, uma possibilidade de melhor

comunicar-se em situacionalidades que requerem a mudança de postura e de leitura da realidade. Segundo o patrono da educação brasileira, “[...] pensar certo não é – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (FREIRE, 1996, p. 41).

Essa proposição freireana suscita a complexidade presente na significação conceitual do termo historicidade na conjuntura da formação docente, já que o trata, em certa medida, como uma forma de ancoragem das noções relativas à natureza do homem, intimamente relacionadas ao ato de se constituir na história, também por meio do ato de comunicar-se.

A esse respeito, Antônio Nóvoa (2009) reitera que as problemáticas do século XXI acabam por impor, como obrigação, a *reflexão* e a *intervenção*, o que se estende, nos liames da comunicabilidade, à constituição de um “novo espaço público da educação”, dedicado à melhoria da comunicação entre alunos, professores, comunidade escolar e comunidade externa, no sentido de serem efetivadas, na escola, a participação e as condições de cidadania de todos os envolvidos no processo educativo.

Mas como, em meio à formação docente, conduzir reflexões coerentes e praticar intervenções eficazes mediante uma multiplicidade de posturas, atitudes, pensamentos e formas de expressão? Como agregar à prática profissional docente as modulações da complexidade, as gradações da ressignificação, os entretons da diversidade, as variantes da inclusão, as peculiaridades da ação de problematizar?

Entre o medo e a ousadia, como pontuam Freire e Shor (1986), a docência estrutura-se frente aos desafios de seu tempo, das inesperadas espacialidades e - por que não dizer - da transitoriedade da existência humana. Nesse sentido, sair da acomodação cultural da simplista transferência de saberes, cuja hegemonia consolidou-se na reprodução de um modelo estático e previsível nos séculos anteriores, torna-se, indiscutivelmente, um dos caminhos para o acolhimento de novas inclinações:

E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13).

Sendo assim, a curiosidade, o questionamento, a incerteza e a inquietação, dispostas na obra freireana como “saberes necessários à prática educativa” e presentes, intensamente, na conjuntura da vida hodierna, representam uma oportunidade de tomada de consciência acerca

dos *percursos* imprescindíveis à formação de professores, se considerarmos “os desejos e necessidades do homem na pós-modernidade, com profundo respeito à sua natureza” (HENGEMÜHLE, 2014, p. 200).

Voltando nossa atenção às especificidades da profissão professor e expandindo essa atmosfera de reflexão e de inquietação dos novos tempos, chegamos a relevantes percepções quanto ao que intitulamos como *percurso*, isto é, quanto ao que entendemos como necessidade de formação ao longo da vida. Isso porque as problemáticas da complexidade e da subjetividade parecem flexibilizar, ainda, as espacialidades da formação de professores. Será que somente as instituições de ensino superior seriam as responsáveis por esse *locus* formativo? Ou será que apenas as escolas deveriam se ater a essa demanda? Como conciliar essas tensões e formar os professores de maneira equânime?

Para Kullo (2000, p. 112), a formação isolada, ofertada por instituições de ensino superior, desconsidera, por vezes, os processos formativos desencadeados nas escolas, que, rotineiramente, funcionam como núcleos de formação permanente destinados ao atendimento das principais necessidades de professores, de alunos e, como definido por Nóvoa (2009), da sociedade escolar⁷ como um todo.

Considerando, então, a importância do viés de aglutinação da *diversidade de espaços* dedicados à formação docente, em detrimento de uma reducionista justaposição de ofertas, podemos pensar sobre a essência de um *percurso formativo*, conforme descrito por Kullo (2000):

O encadeamento interativo de sucessivos momentos de formação e de trabalho conduz os sujeitos a uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho para situações de formação e destas para novas situações de trabalho. Emergem, assim, de forma concomitante, os conceitos de trajetória profissional e de percurso individual de formação. (KULLOK, 2000, p. 112).

A ideia de encadeamento interativo de trajetórias profissionais e de percurso individual de formação traz à luz, pelo menos, em uma primeira instância, dois aspectos básicos: a profissão docente e a personalidade. Se verticalizarmos as reflexões advindas desse pensamento, podemos inferir, em uma segunda instância, que a formação docente pode passar a representar um processo de autoconhecimento (KULLOK, 2000).

⁷ Antônio Nóvoa (2009, p. 66), no livro *Professores: imagens do futuro presente*, apresenta o conceito de *sociedade escolar* em oposição à corriqueira expressão “comunidade escolar”. Para esse estudioso, a escola, em toda a sua complexidade, forma não uma comunidade interna, mas uma sociedade composta por sujeitos com anseios e desejos diferentes, práticas multifacetadas e variadas formas de participação.

É justamente essa a perspectiva que se mostra à realidade educacional, nos dias atuais, como um verdadeiro desafio no âmbito da formação de professores: conseguir integrar essas dimensões, com vistas à transformação das singulares situacionalidades que perpassam o contexto educativo, ressaltando, ainda, o valor do estabelecimento de uma inter-relação entre o *lócus* da prática e o *lócus* da teoria.

De certa maneira, esse fator relacional entre teoria e prática leva-nos a tomar nota de um posicionamento de Freire e Shor (1986) quanto ao quesito da motivação profissional, pois o ato de estreitar, em foro íntimo, as experiências do vivido com a construção e apreensão de saberes pode encorajar uma leitura mais atenta das realidades internas e externas dos indivíduos. Por isso, segundo os referidos autores, a motivação, vista como uma atitude anterior à ação/prática, deve ser repensada, posto que “[...] faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12). Tais indicações analíticas expressam a indissociabilidade teórico-prática, inclusive em se tratando do enfoque da motivação, cujo papel torna-se crucial nas práticas de ensino, tanto para os professores quanto para os alunos.

Diante desse panorama, consideramos pertinente destacar, também, que os vieses teóricos e práticos da aplicabilidade de uma teoria da personalidade dentro da teoria da profissionalidade docente, sugeridos por Nóvoa (2009), acarretam, segundo demandas contemporâneas, a necessidade de redimensionamento da “presença pública dos professores” para a construção de uma identidade profissional coerente com os caminhos das inovações pedagógicas:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. (NÓVOA, 2009, p. 22).

Por meio desses entendimentos, é possível que compreendamos a imprescindibilidade da constituição de *percursos formativos significativos* durante o desenvolvimento da trajetória profissional docente - na formação inicial e na formação continuada, de modo que a comunicação com o público seja reforçada criticamente e não apenas intensificada em função de modismos.

As postulações de Nóvoa (2009, p. 30-31) salientam que, no seio da formação docente, a vertente da profissionalidade, baseando-se na melhoria dos princípios comunicativos, precisa

levar em conta, atualmente, o diálogo entre as esferas do *conhecimento*, da *cultura profissional*, do *tato pedagógico*, do *trabalho em equipe* e do *compromisso social*.

Em um movimento integrador, a vertente da personalidade apresenta-se associada às dimensões humana e relacional do *homem no mundo*, reconhecendo o *ser professor* nas conjunturas da profissão, cuja identidade configura-se muito além da técnica e da cientificidade próprias à sua atuação, se observadas as narrativas elaboradas durante o exercício profissional ou mesmo nas práticas de autoformação (NÓVOA, 2009. p. 39).

Em tempos de cibercultura (LÉVY, 1999), o ato de pensar as mencionadas narrativas desdobra-se na variável relacional do homem e da cultura tecno-científica, cuja abrangência e peculiaridade atingiram uma espécie de universalidade no dia a dia dos indivíduos. Se por um lado encontramos discursos de aceitação dos recursos tecnológicos disponíveis, inclusive na escola, por outro confrontamo-nos com suas implicações reais, principalmente nas circunstâncias de surgimento de novas formas ideológicas:

Outro problema na substantivação da técnica – que se relaciona às ideologizações da tecnologia – é que, uma vez substantivada, ela assume a condição de “ser fantástico” e passa a ser vista como agente autônomo do desenvolvimento histórico. Nesse caso, ao se assumir a técnica como um ser autônomo, também aqui, passa-se a falar dela como se não existisse um ser humano na condição de agente central e, principalmente, como se não houvesse grupos sociais com interesses diversos no processo tecnológico, os únicos atores reais desse processo, como lembra Vieira Pinto. (SILVA, 2013, p. 851).

As questões de cunho ético e político que circundam as relações homem/influência tecnocêntrica, em se tratando, especificamente, da rotina de um professor, pressupõem, diante dessa observação, a análise das relações existentes entre os aspectos pedagógicos, a convivência com o alunos, as necessidades pontuais e globais, o diálogo com os pares e a construção de saberes, estabelecidas no universo escolar e mediadas por diferentes maneiras de se conceber a realidade, modelada em um presente plural, e de se proceder à utilização dos recursos tecnológicos diversos, constituídos por linguagens múltiplas e interativas.

A grosso modo, percebemos que tais relações tendem a apontar para uma distinta forma de se ler o mundo, de se expressar e de se intervir na realidade, o que configura um exercício diário de convivência com a heterogeneidade em uma variedade de possíveis cenários: pessoais, pedagógicos, culturais, sociais, existenciais, etc. Desse contexto, surgem novas necessidades de *percursos formativos* no horizonte da profissão professor, tendo em vista as problematizações interpretadas, por vezes, como verdadeiros impasses.

A partir desse ponto de vista, se conjugarmos a realidade apontada aos desafios da formação docente no Brasil, passamos a compreender, nos movimentos da historicidade constituída, que tipo de herança formativa impacta o contexto da docência brasileira até hoje, além de toda essa complexidade que caracteriza o mundo contemporâneo. Para Kullok (2000, p. 30), “[...] no Brasil colônia, a educação era predominantemente escolástica e imóvel, e somente no fim do século XVIII vem a sofrer o primeiro choque com a reforma “revolucionária” da educação do período do Marquês de Pombal”⁸.

O mencionado aspecto historiográfico, apresentado por Kullok (2000, p. 30-31), ressalta a ideia de que, enquanto Colônia, não havia no Brasil uma política educacional e de formação de professores, uma vez que a educação jesuítica era completada na metrópole, ou seja, em Portugal, e seguia restrita àqueles que principiaram a constituição da elite brasileira.

De acordo com essa pesquisadora, na transição do século XVIII para o século XIX, surge a necessidade de formação de burocratas e de profissionais liberais no Brasil – demanda advinda da instalação da família real em território nacional, não sendo prevista a formação de futuros professores. Em certa medida, segundo Kullok (2000), no século XIX, ainda foram mantidas as escolas vocacionais nos moldes da educação colonial e, apenas após a independência do Brasil, iniciaram-se as tímidas discussões sobre a necessidade de preparo dos professores com o surgimento das escolas profissionais, caracterizadas pelo ensino instrucional e, posteriormente, das Universidades, que demoraram a incorporar a oferta das licenciaturas em âmbito nacional.

Enquanto República, conforme exposto por Kullok (2000), o Brasil, nos meandros da formação docente, constituiu-se por preceitos utilitaristas, advindos do Movimento da Escola Nova nos anos 30 e, mais tarde, por influências autoritárias: era Vargas e período ditatorial iniciado pelo golpe de 64. Após a redemocratização do país, na década de 80, originaram-se as primeiras políticas públicas destinadas à formação de professores, principalmente a partir do início do século XXI.

Esse breve preâmbulo histórico da formação docente brasileira condiciona, em sua essência, os principais adjetivos que fundamentaram a composição da formação inicial e continuada dos professores: *dimensão da dualidade educacional, orientação utilitarista do surgimento das licenciaturas, autoritarismos nos modelos difundidos, tendência ao autodidatismo e ao reducionismo cultural e identitário.*

⁸ Período marcado por reformas, instituídas pelo Governo do Marquês de Pombal, em Portugal, e que previam o banimento do trabalho educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus no Brasil Colônia.

No que se refere à dimensão da *dualidade educacional*, torna-se pertinente explicitar o pensamento de Freire (1979) quanto à necessidade de nos libertarmos das contradições de uma educação dedicada à formação propedêutica para as elites e de uma educação instrucional para as camadas menos favorecidas da população; sobre a *orientação utilitarista da formação de professores*, o Brasil, em suas reminiscências históricas, conservou “[...] a posição de defender uma educação superior de tipo utilitário e restrito às profissões, esquecendo-se de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou ‘desinteressada’” (KULLOK, 2000, p. 38); em relação aos *autoritarismos dos modelos educacionais* aqui difundidos, nossa herança aponta para as atitudes de silenciamento e de acomodação, provocadas pelo “poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 28); o *autodidatismo* sugere, em sua raiz, a tendência de minimização da formação docente, já que, na história brasileira, esteve interligada à noção de que tal formação não precisava possuir um caráter profissional (KULLOK, 2000, p. 34); o *reducionismo cultural e identitário dos professores* e de seus respectivos processos formativos pode ser representado pela visão fragmentária de sua atuação, pela dificuldade de constituição de uma “cultura profissional colaborativa” (NÓVOA, 2009, p. 14) e pela multifuncionalidade, historicamente fundamentada na tradição dos cursos normalistas (KULLOK, 2000, p. 47).

O panorama ora apresentado nos conduz a reflexões sobre os desdobramentos dos referidos aspectos, nas circunstâncias nacionais da educação e da profissão professor, bem como suscita ponderações atinentes à realidade atual, tão marcada pela centralidade do professor nos contextos de aplicabilidade de novas metodologias e de descobertas de novos encaminhamentos teóricos, a fim de se compreenderem melhor as articulações do *homem com a tecnologia* (NÓVOA, 2009, p. 13).

Ao estabelecermos esse ponto de contato entre a complexidade imposta pelas práticas socioculturais contemporâneas e a historicidade da formação docente no Brasil, intentamos demonstrar, neste subtítulo, a relevância de pensarmos, criticamente, como se dá a relação de pessoalidade e de profissionalidade, sugerida por Nóvoa (2009), na estruturação de *percursos formativos de professores*, tendo em vista as profundas transformações do novo milênio, inclusive nos processos de leitura e de escrita.

CAPÍTULO II

DAS TRANSFORMAÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE: LEITURA, ESCRITA E MULTIMODALIDADE

Ler é, pois, um ato de primeira instância no esboço da consciência de si mesmo e do outro e sua inscrição no mundo se dá como uma escrita, de vida. Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais.

Yunes (1995, p. 195)

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender textos da hipermídia.

Rojo (2013, p. 8)

Este trabalho, ao colocar em evidência a questão da multimodalidade, apresenta, em certa medida, os desafios atinentes às textualidades que circundam os sujeitos na vida diária e que passaram a ser requisitadas no ambiente educativo, em se tratando das transformações concernentes à dimensão da leitura e ao enfoque da elaboração escrita nos últimos tempos.

Assim sendo, percebemos a imprescindibilidade de serem abordados, neste capítulo, apontamentos teóricos que busquem desvelar caminhos de compreensão acerca das exigências marcadas pelo apogeu do eletrônico e da comunicação em rede, a partir da observação do *modus operandi* do novo milênio, originado pelo advento da Internet e sintetizado nas diferentes maneiras de se pensar e agir, a partir da pluralidade das formas de expressão e da constituição leitora.

Nesse sentido, justificamos a apresentação de tais reflexões pela constatação, em nível de percepção empírica, caracterizada pela convivência com os pares em práticas de formação docente, dos desconfortos, problematizações e tensões, ocasionados pela configuração contemporânea da cultura letrada e de suas repercussões nas múltiplas conexões estabelecidas pelo ciberespaço.

Para tanto, o primeiro subtítulo do capítulo trata dos preceitos da leitura e da escrita na atualidade, ao apresentar as particularidades paradigmáticas da cultura do impresso e da cultura da tela. Em seguida, na esteira das exposições teóricas, o segundo subtítulo aborda tópicos de discussão acerca dos multiletramentos e, mais especificamente, da multimodalidade textual.

2.1 As interpelações da leitura e da escrita no tempo presente

O vivido e o experienciado, nos meandros da sala de aula, têm passado por alterações consideráveis, relacionadas às diferentes condições metodológicas que caracterizam, atualmente, a construção dos saberes. Em tempos de notebooks, smartphones, tablets, data show, lousa digital e tantos outros recursos tecnológicos pautados na lógica da tela, temos passado a operar nas perspectivas do virtual e da comunicação digital-coletiva, definida em rede. Esse fator aponta para uma transformação profunda nos modos de produção, circulação e apropriação da multiplicidade de textos expostos no ciberespaço.

Nessa conjuntura, imersos na teia da complexidade e das subjetividades individuais e coletivas, percebemos, com mais clareza no presente, a afetação das possibilidades e contradições dos processos de leitura e escrita, inscritos em tempos de conexões, multiplicidade, diversidade, mas também de fragmentação, imediatismo, ordem e desordem, ou seja, em tempos de cibercultura.

Para Pierre Lévy (1999), esse panorama provoca, no contexto de construção de saberes, uma fluidez imperativa, assim como reconfigura a noção de singularidade e de espaços de aprendizagem, de leitura e de escrita. “Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos” (LÉVY, 1999, p. 158).

A noção apresentada por Lévy (1999) acerca da composição dos saberes-fluxo leva-nos a pensar sobre como, na atualidade, ensinar a ler e a escrever, isto é, passamos a nos perguntar: como desenvolver, diante da cultura das telas, práticas letradas em meio à heterogeneidade e à velocidade dos fluxos? A leitura, nesse contexto, pode alcançar os níveis de criticidade necessários à vida cidadã? A escrita, por sua vez, poderia se efetivar apenas na linearidade da exposição de pensamentos e das representações gráficas?

Tais indagações suscitam, de certa forma, discussões sobre as materialidades que influenciam a leitura e a escrita, conforme apontado por Chartier (2011), que considera “[...] a reflexão a propósito do suporte material do sentido fundamental para a determinação de sua

efetuação nas práticas” (2011, p. 11). Sendo assim, se, em um passado não muito remoto, existiam as configurações sociais e históricas da leitura e da escrita em relação ao impresso, desde a criação de Gutenberg por volta de 1450 (CHARTIER, 2002), no presente, a revolução eletrônica tem possibilitado outros direcionamentos na representatividade discursiva e simbólica do ato de ler e de escrever:

[...] a ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Nesse contexto de transformação, a produção de sentidos na leitura e na escrita passa a se inter-relacionar com os suportes em que ocorre, de forma intrínseca, dinâmica e polissêmica. Isso não quer dizer que, no passado, a relação materialidade e leitura e escrita não tenha sido colocada em prática. Significa, todavia, que, na contemporaneidade, houve uma alteração considerável nesse modo relacional.

De acordo com Chartier (2002, p. 7), precisamos proceder, na verdade, à análise crítica das relações de leitura e de escrita, configuradas, presentemente, no seio das “transformações de suas práticas, do surgimento de novas modalidades, inclusive de publicação e de redefinição da identidade e da propriedade das obras”. Diante desses argumentos, emerge, no horizonte analítico, a necessidade de compreensão da historicidade dos sujeitos que leem e escrevem na atualidade, o que nos faz pensar sobre o sistema social de complexidades em que vivemos.

Se considerarmos a existência das palavras, segundo os dizeres de Yunes (2003), como organismos que vivem entre os homens e “a ninguém pertencem com exclusividade”, torna-se importante, de fato, conhecer os sujeitos que as proferem, que as utilizam na escrita e na exposição de argumentos, pois a mencionada autora reitera que para ler é necessário “que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos - ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história” (YUNES, 2003, p. 10).

A consciência dos aparatos constitutivos da historicidade dos indivíduos no mundo incita, na esfera da leitura e da escrita, a observação da consequência da experiência da vida urbana, consolidada, séculos atrás, pelos impactos da Revolução Industrial e ressaltada, hoje, pela Revolução da Comunicação Eletrônica (CHARTIER, 2002). Essa afirmativa fundamenta

a ideia de que, historicamente pensando, necessitamos reconhecer a realidade para ressignificá-la.

Dessa forma, vale reafirmar que a história da cultura escrita, baseada na relação livro-leitor-autor e no diálogo de constituição firmado entre os homens e o mundo, nas diferentes etapas da existência, passou a indicar, como mencionado por Kramer (2003, p. 63), que “a escrita do texto remete à escrita da história”. Isso, de certa forma, nos leva a ler a história da humanidade, a partir do viés da expressão e da comunicação entre os sujeitos, cujas características revelam, ainda, as potencialidades ou mesmo fragilidades dos indivíduos no devir histórico, ou seja, no acervo da historicidade, pois, em se tratando dos processos de leitura e de escrita, encontramos caminhos para o entendimento das variadas concepções de busca que marcaram e marcam a existência humana.

Tomando por base esse raciocínio, com o intuito de melhor assimilarmos as profundas alterações ocorridas no mundo e, por extensão, engendradas no *locus* da leitura e da escrita, torna-se pertinente lembrar alguns episódios históricos que definiram as relações nesse universo discursivo. Assim sendo, segundo as pesquisas historiográficas de Roger Chartier (2002, p. 22), entre os séculos II e IV, houve a compilação de livros não mais em rolos, mas apresentados em uma composição de agrupamento de páginas; no final da Idade Média, entre os séculos XIV e XV, surgem os livros unitários, que traziam, em seu bojo, uma coletânea de escritos de um mesmo autor ou de autores distintos; no século XV, com a invenção da imprensa, a produção de livros em larga escala cresce exponencialmente e adquire potencialidade, séculos à frente, no cenário da Revolução Industrial.

Em meio a esse recorte histórico, somos impelidos a refletir sobre o quanto a relação homem *versus* cultura escrita fora baseada na autoridade do escrito, nos impactos do acesso – geralmente restrito aos sujeitos pertencentes às classes mais privilegiadas da sociedade, nas imposições do conservadorismo da modernidade, nas predisposições do ideário da instrumentalização e até da massificação, se pensarmos no poder homogeneizante da escola da disciplina, assimilada como herança oriunda desse período.

Entretanto, com a Revolução Técnico-Científica, chamada por Chartier (2002) de Revolução Eletrônica, todo esse contexto passa a ser questionado pelo novo *modus operandi* e *vivendi*, forjado na conjuntura social, histórica, cultural, educacional e econômica do presente. De acordo com Chartier (2002), surgem desse contexto de rupturas paradigmáticas as primeiras “confusões dos leitores” hodiernos:

Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. O que se torna mais difícil é a percepção da obra como obra. A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em periódico, um capítulo de um livro, uma informação em um *web site*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (CHARTIER, 2002, p. 23).

Chartier (2002) sugere o aparecimento de inquietações e confusões dos leitores no mundo digital, com vistas à pluralidade de materialidades e de significações, à diversidade da “difusão de técnicas de escrita” – e por que não dizer de leituras. Para esse autor, a Revolução Digital da pós-modernidade suscita ao mesmo tempo “uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas dos suportes da cultura escrita” (CHARTIER, 2002, p. 24).

Em relação a essa constatação do pesquisador francês, podemos encontrar certa similaridade com o exposto por Lévy (1999) acerca das não totalidades da cibercultura, uma vez que “[...] quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz” (LÉVY, 1999, p. 111). Por isso, o pensador passa a ressaltar, em sua argumentação, as características das “mensagens multimodais”, dos “hiperdocumentos”, da “formação das comunidades de autores e leitores em rede”, das “navegações em sentidos transversais”.

Então, nesse momento histórico de diluições de tempos, espaços e padrões, como fica, especificamente, o trato com a leitura? E a leitura na escola? Como tem sido abordada a leitura das narrativas pós-modernas ainda tensionadas pelas reverberações do conservadorismo do impresso? Como tem se estabelecido a relação leitor-texto no presente? Como têm sido concebidas as alterações nos processos de leitura? Estamos em tempo de mudanças velozes, rotineiras e o que tem prevalecido quando se fala de leitura? Uma necessidade de redimensionamento das práticas leitoras na escola ou uma resistência e/ou desejo de acomodação perante o novo?

Problematizar esse contexto significa também pensar sobre as concepções amadurecidas ao longo da experiência humana, de maneira a agregar e a incorporar diferentes possibilidades ao processo de leitura, que se relaciona intimamente com o ato da produção escrita na abordagem ora apresentada. Não intentamos discutir, neste subtítulo, o que seria mais importante a essa altura: a leitura ou a escrita. Intentamos, na realidade, partir das demandas de uma e outra instância, a fim de estabelecermos trajetos de busca pertinentes ao ideário de

singularidade e de pluralidade, de individualidade e de coletividade, de intimidade e de partilha, ressonantes nas atuais experiências de leitura e de escrita.

Paulo Freire (1989, p. 13), na obra *a Importância do Ato de Ler*, já sinalizava a estreita relação entre a leitura de mundo, as demais práticas leitoras e a formação de consciências críticas, ao explicitar o diálogo conciliador entre ler o vivido e a palavra escrita: “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Diante dessa afirmativa e pensando nos desafios da concretização da leitura e da escrita na escola contemporânea, podemos enfatizar não a concorrência entre a palavra escrita e a palavra lida, mas a construção colaborativa, mediatizada pela multiplicidade de tratamentos e de comportamentos, ao explicitarmos a relevância da tomada de consciência da tolerância frente às diferentes maneiras de expressão ofertadas pela pós-modernidade.

No que se refere, especificamente, à necessidade desse tipo de consciência que perpassa o plano presente da leitura e, conseqüentemente, da escrita, Yunes (2003a) destaca o princípio do compartilhamento de leituras justamente como forma de tolerância:

A leitura dos textos alheios é uma estratégia para deixar aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas. A tolerância com o discurso do outro nos permite ensaiar-nos na convivência social, não apenas em um plano genérico, mas dentro de nossas comunidades mais específicas: trabalho, família, clube, igreja etc. A posição divergente é salutar, necessária e indicadora de novas possibilidades; a exclusão, seguramente, é autoritária, a menos que seja um movimento pessoal. (YUNES, 2003a, p. 14).

O pensamento de Yunes (2003a) aclara o caráter da leitura enquanto *experiência*, não apenas como engenhosidade para a formalização de aprendizagens na escola, por exemplo. Esse caráter implica a consideração das diferentes possibilidades de linguagem, que se originam, diariamente, na vivência individual e coletiva dos alunos, dos professores e demais envolvidos no transcurso educativo, dentro e fora dos muros escolares, em pleno século XXI:

A sala de aula, o salão de leitura não podem ser apenas lugares de tarefas e avaliações; cabe-lhes sobretudo o empenho em co-mover as experiências mais pessoais do aprendiz no resgate do texto e da palavra do outro, de modo a lograr que a *intimidade*, ao ser *partilhada*, supere seus limites individualistas e alcance uma dimensão que seja a um só tempo singular e plural. *Singular* porque original (que escapa do óbvio) e *plural* em diálogo com a diversidade (que não se confunde com o senso comum). (YUNES, 2003a, p. 13).

Mediante tais proposições, relacionadas, ainda, à diversidade de suportes textuais descrita por Chartier (2002, 2011), passamos a ler com outra ótica a formação leitora no mundo

atual, partindo do pressuposto de que “a leitura altera o leitor e vice-versa nesse jogo de significações e subjetividades” (YUNES, 2003a, p. 13), tão habilmente difundido pelo mundo digital, porque a leitura, nesse mundo, não se encontra mais restrita à palavra escrita, expande-se ao universo dos sons, das imagens, dos grafemas do ciberespaço e suas respectivas orientações de sentido.

Ser modificado, em dimensões psíquicas, sociais e culturais pela leitura faz com que existam, também, variações no plano da escrita, que passou a representar, na pós-modernidade, a exposição de relatos dos multifacetados sujeitos em formação:

Antes, só o mundo era dado a ler. Agora o texto, o relato de mundo, que pode estar sobre diferentes suportes (imagéticos, orais, matemáticos, coreográficos ou escritos), dá a impressão de ser a única legibilidade possível, tanto nos perdemos de nossa própria história. Não a vivemos como um texto que inscrevemos no social e na escrita, parece que seu ciframento é tudo que devemos entender. (YUNES, 2003a, p. 9).

No tempo presente, as relações estabelecidas com a leitura subverteram a linearidade das representações gráficas e intensificaram a escritura de uma historicidade marcada por diferenças, por coletividades e por imediatismos indicadores de que, além das temáticas propostas no currículo escolar, a vida também precisa ser lida com mais atenção, pois o novo *modus operandi* de leitura passou a realçar a leitura de textos fragmentados, quando não subsidiada por princípios críticos e analíticos.

A referida fragmentação, expandida aos mais diversos setores da vida contemporânea, parece afetar, portanto, a construção de memórias, ou seja, a elaboração crítica e consciente a respeito da própria história. Com isso, os sujeitos em formação e suas subjetividades, de acordo com Yunes (2003b, p. 44-45), vivem regulados por uma “democracia instrumental, definida pelo contrato social e pela cidadania ofertada pelas noções de escrita, bem como experimentam a democracia virtual, que se conecta ao ilusório, ao fictício”.

Nessa transmutada configuração da formação humana, as práticas escolares têm sido interpeladas pela emergência de sujeitos que necessitam se reconhecer no diálogo com o mundo, com o conhecimento, por meio da leitura e da escrita (YUNES, 2003b, p. 47). Esse reconhecimento abriga a ideia de participação, destinada à intervenção no mundo, uma intervenção que deflagra a necessidade da *convivialidade* e da *socialidade* em detrimento de uma atitude global massificante. Para Yunes (2003b), a *estética da pluralidade* propõe:

O que nasce agora deve ser plural ou não vai sobreviver: necessitamos muito mais de uma *socialidade* que de sociedade, muito menos de ser sócios de vantagens que de ser parceiros de propriedade. [...] Precisamos de mais humildade para admitir as

incertezas e as limitações que dispensam o juízo pronto, para nós. Só resgatando a razão sensível, o razoável e amável é que alcançaremos ser uma comunidade singular. Singular não porque única mas porque plural; que escolhe a convivialidade e não a violência: onde há escuta e indignação pela falta de equidade; onde há o gesto do corpo a confirmar nos atos o que as palavras velam. (YUNES, 2003b, p. 52).

Nessa busca por uma razão sensível, entre contradições e variações, somos levados a reflexionar sobre o ato de escrita no ciberespaço. Será que essa ideia de pluralidade, impelida por um movimento de ampliação que alcança o domínio do coletivo, pode acarretar o silenciamento ou o apagamento das marcas individuais dos sujeitos na escrita?

A esse respeito, Kramer (2003, p. 58) propõe que, para a ocorrência de uma assimilação real da cultura escrita, relacionada a práticas balizadas pelas noções de letramento, ou seja, por condições críticas e conscientes dos usos da palavra escrita e da leitura, torna-se premente o reconhecimento da pluralidade de significações e de modos de expressão da escrita no tempo presente. Para a autora em questão, a instituição escolar, ainda enraizada nos parâmetros da normatividade e, por consequência, da instrumentalidade mecânica do ato de escrever, não conseguiu cumprir seu papel quanto ao desenvolvimento da produção escrita e da criatividade, responsáveis pela construção de sentidos.

Esses aspectos apontam para a importância de, na escola, as práticas de escrita e de leitura não se pautarem apenas no marasmo das repetições e nas imposições do ato de corrigir (KRAMER, 2003, p. 59). Nessa conjuntura, o arranjo contemporâneo das textualidades pode representar um caminho para a consolidação crítica da escrita e da leitura em âmbito educacional, se forem devidamente praticadas as novas relações entre texto-leitor-autor.

A crítica teórica de Rojo e Barbosa (2015, p. 119) anuncia que o contexto pós-moderno da leitura e da escrita estimulou o surgimento contínuo das requisições de proatividade, além da fusão, no processo comunicacional, entre leitores e produtores de textos no cerne da cultura da convergência: manifesta-se, atualmente, o conceito de *lautor* - aquele que lê e produz ao mesmo tempo - cuja funcionalidade conecta-se, ainda, à noção de *curadoria* (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123), pautada na escolha do próprio repertório textual nas redes.

Para tanto, vencidas as barreiras entre leitura, autoria e produção textual, por meio da utilização de dispositivos pertencentes à cultura da tela, novos condicionamentos de seleção de textos, de criação de bibliotecas personalizadas no ciberespaço, de produção escrita passaram a ser alvos de problematizações, inclusive e principalmente no universo da formação docente. Diante dessa realidade, torna-se indispensável questionar: e o professor em meio a todas essas

mudanças? Como o professor de Língua Portuguesa percebe a influência desses aspectos em sua atuação docente?

Assim sendo, para responder a esses questionamentos, será preciso realizar, em primeira instância, o estabelecimento de uma espécie de parâmetro sobre o que foi apresentado neste subtítulo, no sentido de considerarmos que a leitura e a escrita devem ultrapassar os aspectos de imposição e de repetição ainda encontrados como resquícios de uma modernidade homogeneizante e influenciadora da prática docente. Além disso, destacamos a pertinência da tomada de consciência do processo de busca, presente nas entrelinhas das interpelações da leitura e da escrita. “Trata-se aqui da dimensão formadora da leitura e da dimensão formadora da escrita para além do seu caráter instrumental, de gosto ou de necessidade” (KRAMER, 2003, p. 67).

De certa maneira, como os fios de Ariadne e sem a pretensão de explicitar respostas imediatistas, essas perguntas analíticas mostram-se coerentes com a ideia de apresentar, nesta pesquisa, uma perspectiva positiva quanto aos possíveis movimentos de conciliação da leitura e da escrita na realidade educacional contemporânea da escola pública da Rede Municipal, em comunhão com a investigação dos percursos de formação docente, vinculada ao entendimento da multimodalidade textual.

2.2 Na tessitura dos multiletramentos: o foco da multimodalidade textual

No final do século XX, mais especificamente em meados da década de 90, os estudiosos da área da educação e, conseqüentemente, da área das linguagens, impactados pelos singulares e diversificados processos de globalização e das inovações tecnológicas, passaram a dedicar atenção às diferentes configurações das práticas letradas, originadas em um tempo de profundas transformações, cujos imperativos reivindicavam a necessária associação entre as experiências propostas no interior das escolas e aquelas vivenciadas no extramuro escolar.

Diante dessa necessidade, os estudos voltados à perspectiva dos letramentos deixaram de abordar apenas as regulações formais da alfabetização, destacando as competências individuais do uso e da prática de escrita no âmbito escolar, para também estabelecerem conexões e análises de tais práticas no contexto da vida social. Para Roxane Rojo (2009, p. 98), “[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...]”.

Essa concepção de letramento em Rojo (2009) desdobra-se na proposta de superação dos preceitos de adaptabilidade das práticas sociais da leitura e da escrita, restritas às exigências neoliberais do funcionamento da sociedade, a fim de apontar, conforme novas abordagens, o caráter plural, sociológico ou mesmo antropológico do que denomina como múltiplos letramentos, aqueles que não se enquadram apenas nas determinações das instituições dominantes – escolas, igrejas, trabalho, comércio, dentre outras, mas que fazem emergir as características sociais da vida cotidiana e das culturas locais, por vezes desprezadas ou mesmo desvalorizadas pela cultura da regulação e do controle, tão caras ao ideal nivelador da modernidade (ROJO, 2009, p. 102-103).

Entretanto, com os movimentos de intensificação da circulação de informações, cada vez mais diversificados e caracterizados não mais somente pelos ditames do impresso, a vida social passou a demonstrar transformações em larga escala, refletidas nos comportamentos, na maneira de se comunicar, nas múltiplas formas de interação, nas novas possibilidades de leitura e escrita, ligadas às proposições das telas e das conexões ilimitadas e descentralizadas, sugeridas pelo texto eletrônico.

Assim sendo, em 1996, um grupo pioneiro chamado Grupo Nova Londres, cuja composição se dava por pesquisadores dedicados à vertente dos letramentos, realizou uma conferência, em Connecticut (EUA), a respeito do que consideraram como *multiletramentos*, um conceito mais amplo que a denominação de letramentos múltiplos e que extrapola o universo de descoberta, da observação e do apontamento das variadas possibilidades de práticas sociais da leitura e da escrita - na matemática, na língua, na literatura, na mídia – a partir da abordagem de dois aspectos essenciais ainda não levados em conta à época: a *diversidade cultural* presente em tais letramentos e a *diversidade das linguagens* advindas das novas interações no mundo globalizado (ROJO; MOURA, 2012, p. 11-12).

Dessa conferência, ocorrida em basicamente uma semana, um manifesto acerca da *Pedagogia dos Multiletramentos*, criado como uma tentativa de delinear os ideais futurísticos da escola e da sociedade, foi disseminado pelos participantes do grupo citado em diferentes regiões do planeta, com a finalidade de afirmar:

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Como podemos verificar, de acordo com as afirmações de Cope e Kalantzis (2013, p. 105), o Grupo Nova Londres passou a integrar ao universo dos multiletramentos os contextos sociais e tecnológicos da comunicação e da aprendizagem, além de desenvolver essa nova linguagem para uma melhor representação de uma pedagogia de alfabetização apropriada aos novos tempos. Tal esforço teórico e analítico parece ter adquirido consistência, nos espaços de discussão e de observação da realidade contemporânea, pela relevância de colocar em pauta fatores da cultura e da linguagem na construção de novos sentidos da vida cotidiana, por meio do enfoque da criação de significados em meio a diferentes formas discursivas.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa pretende evidenciar as intercadências da multiplicidade semiótica da constituição hodierna de textos e suas relações com a leitura e com a escrita, tendo em vista, para tanto, o viés da formação docente. Então, em se tratando desse recorte teórico acerca da multimodalidade dos textos no universo dos multiletramentos, tomamos por base as afirmativas de Rojo e Moura (2012) quanto à *hibridização* na construção de sentidos, situada em zonas fronteiriças da comunicação, da informação e da aprendizagem.

A *teoria da multimodalidade*, inserida nas discussões sobre os multiletramentos, revela, em certo ponto, os novos contornos que a leitura e a produção escrita adquirem no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas à compreensão das variadas formas de expressão e de interação que educadores podem incorporar aos seus planejamentos, por meio das conjunturas da multiplicidade de sentidos, apresentada em textos verbais em constante diálogo com textos não verbais no ciberespaço, por exemplo.

O caráter multissemiótico dos textos em circulação, na atualidade, tem requerido, como já mencionado, o contato com formas híbridas que, em síntese, rompem com a linearidade da cultura impressa, por apresentarem, em seu âmago, uma noção de impureza textual e semiótica concretizada na articulação ilimitada de palavras, imagens, sons, vídeos, gestos, links e demais dispositivos de expressão no mundo digital. Nesse universo, seria possível pensar em textos puros? Para Ribeiro (2016, p. 16), esta é uma problematização que deve abrir horizontes e levar os educandos a se comunicarem e a produzirem em ambientes diversificados e plurais, ou seja, na “seara da multimodalidade”, que suscita a construção e a reconstrução ao interligar conhecimentos a variados contextos de produção:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos ‘engessados’ e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (ROJO; MOURA, 2012, p. 39).

Em se tratando das conexões dialógicas propiciadas pela multimodalidade textual, podemos notar que a capacidade de significação, nesse contexto, além de extrapolar os *paradigmas curriculares* e de suscitar o aparecimento do *paradigma da interação*, conforme exposto por Rojo e Moura (2012), encontra-se no cerne de uma análise crítica que transborda a esfera do escrito e atinge a dimensão de outras linguagens, como a imagem, o som, o gesto, etc. Esse fator nos fornece a ideia de que uma teoria apenas linguística não poderia ser suficiente para o desenvolvimento de observações mais acuradas a respeito das significações multimodais:

Outros modos também existem, e em muitos ambientes onde a escrita ocorre, esses outros modos podem ser mais proeminentes e mais significativos. Como consequência, uma teoria linguística não pode fornecer um relato completo do que a alfabetização faz ou é; somente a linguagem não pode nos dar acesso ao significado da mensagem multimodalmente constituída [...]. (KRESS, 2003, p. 35, tradução nossa).

Por isso, torna-se imprescindível levarmos em conta, na estrutura da multimodalidade, as leituras relativas às formas, à estética da produção, bem como as leituras de caráter crítico em torno da multiplicidade das significações desencadeadas numa perspectiva semiótica, que considera o signo em um sistema de representação, comunicação, interpretação e articulação (KRESS, 2003). Portanto, em tempos de multimodalidade, outra configuração emerge em contexto educacional, social e cultural: a notoriedade do *conceito de design*. Se na era do impresso e do livro, leitor e autor representavam esferas distintas de agência; na complexa era da hipermídia, autoria e leitura se articulam quase indissociavelmente nas interações dos leitores que são, também, produtores participantes: a realidade da *Web* “[...] muda o fluxo de comunicação e acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119).

Em meio a essa fusão entre produtores e leitores em suportes multimodais advindos dos estratos da comunicação digital, a caracterização dos *designers* ganha uma intensa proporção nas modulações da linguagem, que se materializam em um processo de escolha assegurado pelo repertório sociocultural e educacional dos sujeitos, em vias de produção de sentidos:

Na comunicação multimodal, o conceito de design é a condição *sine qua non* da prática informada, reflexiva e produtiva. A oposição entre os termos de conhecimento e informação ligados para por aqui, e dentro deles há algo sobre o modo, a ontologia e a epistemologia, e sobre a modalidade no sentido mais tradicional de ‘proximidade com a verdade’ (KRESS, 2003, p. 37, tradução nossa).

As relações com o vivido, expressas nas distintas maneiras de significação, enfatizam, em certa medida, a noção de curadoria (ROJO; BARBOSA, 2015), muito apropriada às artes, mas extensiva à criação de textos multimodais na cibercultura. Ademais, conduzem-nos à relevância dos processos que reconfiguram a leitura e a escrita na dimensão do *poder semiótico*, ao subverter, pela cultura participativa, como demonstrado por Rojo e Barbosa (2015), relações de poder institucionalizadas socialmente, a partir de um sistema de edição e reedição, pois o “texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (RIBEIRO, 2016, p. 115).

O *poder semiótico* manifesta-se, também, na transformação dos significados produzidos na sociedade pós-moderna, provenientes “do trabalho semiótico, seja como articulação no signo feito exteriormente, como na escrita, ou como interpretação no signo feito interiormente, como na leitura” (KRESS, 2003, p. 37, tradução nossa). A cada dia, esse poder, democraticamente, expande-se entre as pessoas que se conscientizam sobre a variedade de recursos existentes para a representação de suas ideias.

Desse modo, as ações relativas à criação, ao planejamento, à seleção de recursos na produção de sentidos passam a impulsionar, criativamente, a ampliação dos sentidos dos textos multimodais nos diversos reposicionamentos das complexidades apresentadas em forma de *designers*. Essa mudança de centralidade para o escopo do *design* – e não mais no domínio da *palavra escrita* – comunga, também, com a reflexão acerca do termo *diversidade* na contemporaneidade: diversidade de cultura, de posicionamentos críticos, de escolhas, de produtividade, de gênero, de estéticas, etc. Com isso, a *sinestesia* apregoada nas formas multimodais da expressão tende a evocar uma certa integração holística das sensações, convergentes na diversidade, conforme Cope e Kalantzis (2013) asseveram:

Grande parte da nossa experiência representacional cotidiana é intrinsecamente multimodal. De fato, alguns modos são naturalmente próximos de outros, tão próximos, na verdade, que um deles se funde facilmente com os outros nas realidades multimodais do significado cotidiano. A linguagem escrita está intimamente ligada ao visual em seu uso de espaçamento, layout e tipografia. A linguagem falada está intimamente associada ao modo de áudio no uso de entonação, inflexão, tom, andamento e pausa. O gesto pode precisar ser planejado ou ensaiado, seja em fala interna (falando consigo mesmo) ou por visualização. (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 117, tradução nossa).

Essa integração e pluralidade de expressões parece deixar distante da realidade educacional as demandas de reprodução, características da modernidade tardia, fomentando, atualmente, a necessidade de aplicação de uma *pedagogia dos multiletramentos*, que

desenvolve, pelo eixo da multimodalidade, uma teoria de transformação pela formação de *alunos/designers criativos*, que não se limitam apenas às questões intrínsecas da morfologia das palavras, mas que entendem o processo de criação e/ou recriação de um *design* como ato de construção de sentidos individuais e colaborativos (COPE; KALANTZIS, 2013).

É nesse panorama que a abordagem das sinestésias – das misturas e paralelismos multimodais - surge como relevante perspectiva em espaços e tempos de inovação tecnocientífica. Desse contexto, advêm pensamentos de impossibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a multimodalidade textual em virtude das desigualdades sociais referentes ao acesso midiático. Entretanto, conforme sugerido por Cope e Kalantzis (2013, p. 118, tradução nossa), “[...] diante do movimento ‘de volta ao básico’, colocamos o argumento de que a sinestesia é um movimento pedagógico que possibilita uma aprendizagem poderosa de várias maneiras”, seja considerando a multimodalidade em textos impressos, em formas pictográficas, em articulações entre o visual e o verbal, seja explorando essas características em textos de cunho artístico, como, por exemplo, a linguagem literária.

O que se faz necessário, na verdade, é a preparação dos alunos para a convivência com o novo e com o desconhecido em qualquer que seja a sua forma de manifestação, de maneira a demonstrar que a experiência humana possui determinações multimodais inerentes, já que, em um simples diálogo, podemos fazer interagir fala, gesto e entonação. Assim, o que a pedagogia dos multiletramentos e, em consequência, o letramento multimodal indicam é que a capacidade sinestésica trata-se de uma habilidade natural nas crianças e pode ser naturalizada, também, nas práticas escolares e sociais dos sujeitos em formação crítica e participativa (COPE; KALANTZIS, 2013).

Por meio desse ângulo de análise, passamos a compreender que a sociedade, antes regida por regulações homogeneizantes, inclusive em âmbito educativo, passa a empreender interpelações reflexivas, na era dos *hiper* (texto, link, mídia, consumismo), em se tratando da abordagem multimodal da trajetória humana tida, também, hodiernamente, como *capital*.

Os movimentos de exposição em redes sociais, de alta conectividade, de selfies alertam-nos para a variedade de territorialidades no ciberespaço, que solicitam ação, interação e participação, em termos de leitura e escrita e de dissolução das distâncias que separavam o público do privado. Ainda nesse cenário, o universo do trabalho explicita, com clareza, a lógica do *novo capital* em contraposição ao *velho capital*:

Como convém à retórica pública sobre a ‘economia do conhecimento’, o ‘capital humano’ é agora apresentado como a chave para ter uma ‘vantagem competitiva’,

sejam as habilidades e o conhecimento de um indivíduo em busca de emprego, ou o agregado de capital humano em uma empresa, ou a competitividade internacional de uma força de trabalho regional ou nacional na economia mundial. Este é um dos vários intangíveis que chegaram a figurar como de importância igual ou às vezes maior do que o capital fixo. (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 109, tradução nossa).

O conhecimento, inserido nas articulações do capital, passa a requisitar nas interações humanas novas práticas sociais e até mesmo identitárias. Dessa maneira, privar a educação escolar dos preceitos da abordagem multimodal significa enquadrá-la em um estado de acomodação que inibe *a flexibilização, a inovação, a criatividade e a iniciativa* reivindicadas por Cope e Kalantzis (2013) ao descreverem o novo *modus operandi* dos sujeitos nos tempos de globalização.

A mestiçagem da linguagem precisa ser entendida para que aconteça a sua consciente aplicação no cotidiano, seja escolar ou sociocultural. Se pensarmos bem, a lógica multimodal de leitura e escrita ora apresentada apoia-se em parâmetros não tão inovadores: se aproximam da proposição de leitura crítica não concretizada pela educação moderna (ROJO; MOURA, 2012). Na verdade, a herança das práticas de leitura e escrita ineficazes “na era do impresso” é que se soma às modulações textuais na pós-modernidade. Para tanto, não podemos perder de vista as características essenciais dos multiletramentos, no contexto da diversidade das linguagens e das culturas. Como ressaltam Rojo e Moura (2012, p. 23), são “interativos e colaborativos, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas [...], são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

A necessidade de compreensão de tais características permite-nos, em síntese, ampliar os propósitos de leitura e escrita, na esfera educacional, por meio da formação de professores e da constituição de alunos analistas críticos das várias estéticas de expressão contemporâneas, amparados, ainda, por uma concepção ética de criação e de interação, que se desmembra nos princípios da *prática situada*, da *instrução aberta*, do *enquadramento crítico* e da *prática transformadora*, pensados por Cope e Kalantzis (2013, p. 121).

Tendo em vista, então, os processos de significação particular, de reconhecimento da produção e recepção de *designers* conhecidos pelos docentes e pelos educandos, de leitura crítica das diferentes escolhas culturais, Rojo e Moura (2012) ponderam:

Tudo isso se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). (ROJO; MOURA, 2012, p. 30).

A percepção crítica da produção de sentidos no mundo atual encaminha-nos a considerar, de maneira mais verticalizada, a atuação docente, composta, por vezes, em função da desintegração generalizada em sistema, pelos atos minimizadores de *experimentar*, *conceitualizar*, *analisar* e *aplicar*. É nesse movimento crítico que encontramos a oportunidade de não sucumbir à fragmentação e à superficialidade, causadas pelo imediatismo disseminado na hipermodernidade, como analisam Rojo e Barbosa (2015).

Pela leitura crítica, percebemos, além das questões da superficialidade e da fragmentação, atreladas à diversidade de expressão e de significação dos textos eletrônicos, que a leitura e a produção escrita, na tela, são perpassadas por complexas operações, sendo o ato de ler, de acordo com Cope e Kalantzis (2013, p. 119, tradução nossa), “mais aberto do que o da escrita”, porque entram em cena a autonomia e a possibilidade de seleção do espectador no momento da navegação:

As páginas da Web hoje estão cheias de texto escrito, mas a lógica de sua leitura é mais parecida com a sintaxe do visual do que a da linguagem escrita. A leitura da tela requer considerável esforço de navegação. As telas de hoje são projetadas para muitos caminhos de visualização, permitindo diversos interesses e subjetividades entre os espectadores, e o caminho de leitura escolhido refletirá o esforço considerável que o espectador dedicou à leitura. (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 119, tradução nossa).

Os caminhos da visualização, mencionados na referência, indicam, no prisma dos multiletramentos e em especial da multimodalidade, o panorama do *letramento visual*, tão caro aos processos de navegação no ciberespaço e às tecnologias digitais. A leitura dessa nova sintaxe, que preconiza a imagem aliada aos hipertextos, permite ao leitor proceder a leituras pré-orientadas ou mesmo estabelecer um caminho próprio, de acordo com suas preferências e desejos.

Nesse sentido, compreendemos que a tarefa de ler textos multimodais está atrelada intrinsecamente às combinações evocadas por outros domínios. Por isso, na ambientação da cultura da tela, notamos a ênfase dada ao estabelecimento de etapas com “base em critérios de saliência ou relevância trazidos pelo leitor, planejador, designer e assim por diante” (KRESS, 2003, p. 58, tradução nossa).

Em um movimento oposto à abertura da leitura em tempos de cultura da tela, encontramos a produção escrita, associada a uma visão mais pessimista de elaboração e construção de sentidos. A mudança da primazia do escrito para o protagonismo da imagem, nas circunstâncias multimodais do cenário da comunicação, tem gerado previsões desconfortantes quanto ao futuro da escrita, conforme observado por Kress (2003, p. 51).

O raciocínio analítico desse autor deflagra a noção de declínio da escrita em meio a um pessimismo cultural. Reconhecemos os processos de criação e recriação escrita, no universo digital? A liquidez presente nas concepções de autoria tem representado uma crítica negativa quanto ao ato de escrever? Um leitor, que pode se tornar um autor, nos enquadramentos da colaboração e da construção coletiva, não possui autoridade enquanto produtor de textos? Essas e tantas outras indagações refletem as ideias de declínio e de pessimismo cultural, assentadas em tensões e contradições da produção escrita contemporânea. Nesse contexto, as multifacetadas possibilidades de significação do texto multimodal representam uma expectativa de superação desse ceticismo que ronda a linguagem escrita:

A abordagem através da multimodalidade oferece um meio para conduzir um debate sobre o que é uma questão profundamente significativa. O conceito de *affordance*⁹ nos dá os meios para perguntar sobre os potenciais e limitações dos diferentes modos, e pelo menos para começar a examinar o que podem ser perdas reais ou potenciais, e quais poderiam ser ganhos reais nesse movimento, e em quais áreas eles podem ocorrer. Isso pode nos permitir - pessimistas culturais ou não - dizer estas são coisas que não devemos abandonar e por estas razões. (KRESS, 2003, p. 51, tradução nossa).

Pelos caminhos da elaboração multimodal, além da possível superação dessa visão pessimista de declínio da escrita, podemos vislumbrar, ainda, as diferentes configurações do *redesigner* ou da *retextualização*. Os produtores de textos, nessa perspectiva, contam com uma infinidade de elementos e dispositivos dotados de significação no ciberespaço, o que corrobora para o surgimento de novas frentes de sentido e de articulações na escrita multimodal.

Considerar os elementos constituintes de uma retextualização, portanto, não significa apenas aplicar procedimentos próprios a uma simples reescrita; significa, de certa forma, no universo multimodal, retextualizar os variados textos oriundos de diversos ambientes, tendo em vista a seleção das formas, a variedade dos leiautes e toda a complexidade desse tipo de conjuntura textual.

“Ouvir uma locução de rádio, compreender o texto, reprojeta-lo ou redesenhá-lo, repensar suas condições em um novo ambiente, editar o texto verbal, repensar os recursos da linguagem [...]” (RIBEIRO, 2016, p. 21), tudo isso trata-se de um exercício verticalizado de elaboração escrita, que precisa levar em conta os propósitos enunciativos, as mudanças de

⁹ Para Norman (1990), as *affordances* são os atributos notáveis e reais do objeto, ou seja, aquelas particularidades que definem como o objeto poderia ser utilizado. O precursor da definição de *affordances* foi o psicólogo *James Gibson*, que a utilizou para expressar a capacidade dos indivíduos identificarem as funcionalidades dos objetos, de maneira intuitiva e por meio de suas características – tamanho, peso, forma.

modalidade – do oral para o escrito, por exemplo, as diferentes tessituras do jogo das composições e dos significados que permeiam a vida social.

E as escolas em meio a esse processo ininterrupto de criação e recriação pela leitura e pela escrita? Como os professores têm lidado com esse panorama vertiginoso e intenso de possibilidades de produção de sentido em linguagens múltiplas? Estamos, no ambiente educativo, considerando como pertinentes tais modalidades de representação? Ou ainda intentamos construir nossas práticas docentes de leitura e escrita em alicerces unidimensionais?

Essas interrogações apresentam-se como prerrogativas a reflexões acerca dos incontáveis desafios que povoam o *lócus* educativo na contemporaneidade. Poderíamos nos perguntar se a escola ou mesmo a prática docente tem reconhecido o conhecimento que os alunos detêm sobre os textos que mesclam várias linguagens, pois, segundo Ribeiro (2016, p. 56), as discussões “[...] sobre o acesso e a leitura de textos multimodais, mesmo que só impressos, nos ajuda a tecer considerações sobre os conhecimentos que esses jovens podem ter, sem sistematizá-los [...]”.

Dessa maneira, notamos que a formação crítica e dialógica, inerente às abordagens de natureza multimodal, mostra-se como ação interpeladora de uma busca por novos caminhos para o ensino e a aprendizagem no novo milênio, ao suscitar a descentralidade da transmissão de saberes, a relevância da observação das vivências sociais e cotidianas na escola e a importância de se ofertarem voz e protagonismo aos educandos e professores.

Diferentes estéticas, diferentes combinações, hibridizações, mestiçagem de linguagens, a supremacia da imagem, as interpelações do visual, a desterritorialização da produção de sentidos na leitura e na escrita parecem provocar a necessidade de formação para uma nova ética, cujos fundamentos pautam-se em princípios críticos e em critérios estéticos regidos pela concepção de diversidade, de pluralismo e de criação constante. Nas palavras de Rojo e Moura (2012, p. 16), “uma ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos, de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes [...]”.

Portanto, propomos, nesta pesquisa, a investigação dos percursos formativos dos professores de Língua Portuguesa de uma Rede Municipal de Ensino, a partir da abordagem do viés multimodal da leitura e da escrita, com a finalidade de propiciar discussões pertinentes às interpelações do tempo presente.

CAPÍTULO III

DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

A reativação dos saberes - menores, diria talvez Deleuze - contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. Isto para situar o projeto geral.

Foucault ([1979] 2007, p. 172)

Este estudo buscou analisar um recorte referente às particularidades dos percursos formativos de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, articulando-as ao enfoque dos textos multimodais, veiculados em dispositivos digitais. Assim sendo, em relação à discussão dos dados coletados, a partir de noções qualitativas, esta pesquisa apoiou-se nas postulações foucaultianas acerca do discurso como Ferramenta Metodológica de Análise, atendendo à abordagem dos acontecimentos enunciativos nas perspectivas socioculturais das *relações de poder* como categoria de análise.

Esse recorte investigativo trouxe à tona a ideia de vinculação dos discursos enunciados pelos professores informantes e suas respectivas práticas docentes, fazendo emergir, por meio dessa conexão, além das unidades enunciativas produzidas e dos elementos discursivos postos em destaque, suas relações com a instituição escolar, com os seus pares, com a utilização de recursos tecnológicos, com o seu próprio percurso de formação, ao elucidar, ainda, dessa maneira, a determinação de atribuições, de comportamentos, ou seja, de posicionamentos discursivos específicos. Segundo Foucault: “[...]os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 56).

Essa estrutura, baseada na Análise do Discurso, justificou-se pelo fato de que a proposta investigativa apresentou, como *corpus*, o conteúdo proveniente de entrevistas, desenvolvidas por meio de perguntas norteadoras, a fim de serem observados os percursos formativos de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG,

atuantes nas turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano/2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no tocante ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita respaldadas na multimodalidade dos textos.

Além disso, identificamos, ainda, a partir dessas entrevistas, como os docentes, que passaram por processos de formação continuada e/ou neles se inserem, percebem a multimodalidade dos textos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, ao levarem em conta o seu viés conceitual referente às novas configurações da leitura e da escrita na contemporaneidade.

Ademais, intentamos apontar, também, as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas fundadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais. Como produto deste trabalho, elegemos a apresentação de uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino em questão, a partir das análises obtidas com a pesquisa.

Diante do exposto e para o cumprimento do plano de pesquisa, ressaltamos que a análise mais cuidadosa dos discursos registrados nas entrevistas foi norteadada pelos parâmetros de investigação do contexto de produção e dos efeitos de sentido enunciados pelos professores, com foco nas *regularidades discursivas*, assim como pela análise das tensões originadas no cerne das relações estabelecidas entre esses sujeitos, seus percursos formativos e sua prática docente.

Na obra foucaultiana, a noção de formação discursiva é atrelada, justamente, a regularidades, como *ordem, correlação, funcionamento e transformação*, cujo conjunto pode passar a expressar aspectos de *homogeneidade*. Nesse contexto é que tomamos por base, na análise dos discursos dos professores, não apenas os objetos linguísticos, os ditos, mas consideramos, também, os não ditos, submetidos a *regularidades*, representadas em forma de ideologias, de posicionamentos discursivos variados, isto é, a observação dos enunciados, nessa conjuntura, desvelou o que se oculta nos elementos explicitados nos atos de fala dos docentes informantes.

Tendo em vista o panorama das *relações de poder* enquanto categoria de análise, reiteramos que, para além da ideia de indivíduos, na visão foucaultiana, há o estabelecimento da dimensão dos *sujeitos* também como categoria. Para esse estudioso, em meio às regularidades do discurso, podemos nos ater aos mecanismos de objetivação e de subjetivação

que perpassam a formação do indivíduo, constituindo-o a partir de identidades forjadas ideologicamente, socialmente e culturalmente, como, por exemplo, o *sujeito professor*, ponto central deste trabalho.

Dessa forma, ressaltamos que essa pesquisa se fundamentou por esse delineamento específico – os percursos de formação e a multimodalidade dos textos em dispositivos digitais, que, de certa maneira, entremeiam a prática docente dos professores de Língua Portuguesa no tempo presente e, por extensão, dos professores da Rede Municipal de Ensino estudada.

A mencionada ferramenta de análise metodológica, em conformidade com os preceitos de Michel Foucault ([1969] 2008), fez sobressair a seguinte orientação:

[...] a análise do campo discursivo trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 31).

Dessa maneira, os procedimentos de análise seguiram etapas bem definidas, pautadas em eixos específicos de observação, determinados em função daquilo que se intitula, neste estudo, como *percursos formativos*, ou seja, como histórico de formação do docente: **1) o professor e sua busca pessoal por aperfeiçoamento; 2) o professor na escola; 3) o professor na Casa de Formação**. Esses três eixos ratificaram a denominação *percurso formativo*, vinculada à situacionalidade desta investigação, com base, também, nas noções de formação ao longo da vida e de composição da identidade profissional, apregoadas por Freire (1996) e Nóvoa (2009), bem como passaram a expressar relações pertinentes à formação humana, amparadas nas vivências pessoais e socioculturais do *sujeito professor*. Além desses três eixos, que sustentaram o referido viés de formação docente, do mesmo modo representaram eixos de análise a questão da **multimodalidade dos textos** no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, assim como a menção dos **dispositivos digitais** que subsidiaram tais práticas.

Ponderamos que a Rede Municipal de Ensino pesquisada atende, atualmente, 27 mil alunos de 0 a 14 anos, distribuídos entre Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em um universo que totaliza 74 (setenta e quatro) Unidades Escolares, localizadas em diferentes zoneamentos da região urbana e das áreas rurais mais próximas. Nesse contexto, a referida Rede

conta com cerca de 80 (oitenta)¹⁰ professores de Língua Portuguesa, ministrando aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, nas turmas de 6º ao 9º ano.

Para tanto, a pesquisa focou os docentes das Unidades Escolares de Ensino Fundamental e contou, basicamente, com 03 (três) etapas sistemáticas: a **etapa da seleção dos informantes** – para o recorte de análise descrito, foram selecionados 12 (doze) docentes atuantes nas turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental, que desejaram contribuir com o estudo proposto; a **etapa da realização de entrevistas semiestruturadas** – após a seleção dos professores informantes, foram agendados, individualmente, os momentos de entrevista, realizados em um ambiente tranquilo da escola, como a biblioteca ou mesmo uma sala de aula vazia; a **etapa da análise discursiva dos dados coletados**, sustentada nos princípios teóricos foucaultianos acerca das *relações de poder*, inferidas a partir do exame minucioso dos discursos expostos nas entrevistas.

Especificamente quanto às etapas descritas, os procedimentos de coleta de dados foram orientados por diretrizes predeterminadas: uma carta de apresentação foi destinada à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - MG, com a finalidade de serem obtidas autorizações necessárias desse órgão gestor para o encaminhamento da pesquisadora às Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino. A partir da obtenção de tais autorizações, realizamos um primeiro contato com 08 (oito) Unidades Escolares Municipais, situadas em diferentes bairros na cidade de Uberaba – MG e que já possuíam um histórico de contribuição com pesquisas acadêmicas, a fim de transmitir aos gestores escolares informações sobre esta pesquisa. As 08 (oito) escolas aceitaram participar do certame de entrevistas e os seus respectivos gestores informaram à pesquisadora os contatos telefônicos dos docentes de Língua Portuguesa atuantes em cada uma delas.

Posteriormente, procedemos à seleção dos 12 (doze) professores que constituíram o cenário dos informantes, por desejarem contribuir com essa proposição científica, ou seja, contamos com a cooperação daqueles que aceitaram integrar o processo proposto. Nessa etapa, os docentes de uma das unidades não se dispuseram a participar das entrevistas, por isso, das 08 (oito) escolas, 07 (sete) colaboraram com esta pesquisa. Assim sendo, os professores selecionados passaram pelo processo de entrevista individual e semiestruturada, norteada por um roteiro composto por 15 (quinze) questões, previamente elaboradas, de acordo com as categorias de análise mencionadas.

¹⁰ Os dados apresentados, nesta seção, foram informados pela equipe da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino abordada neste trabalho de pesquisa.

As Unidades Escolares que passaram por essa seleção compõem o quadro de oferta educacional da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba – MG, relativo à segunda etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, reiteramos que os informantes da pesquisa receberam um comunicado com antecedência quanto ao agendamento das entrevistas individuais, cuja duração aproximada foi de 30 (trinta) minutos cada. O horário das entrevistas ficou a critério do professor entrevistado, tendo em vista sua disponibilidade de horários, assim como as possibilidades e desimpedimentos da pesquisadora.

Pensando na viabilidade da abordagem da multimodalidade textual, em se tratando da produção escrita e das ações leitoras desencadeadas a partir de tecnologias vigentes e considerando os possíveis recursos tecnológicos utilizados, na Rede analisada, pelos professores das Unidades Escolares, definimos como *dispositivos digitais* três equipamentos diferentes: o **computador disponível no laboratório de informática**, o **UCA (laptop do Programa Um Computador por Aluno)** e o **celular do aluno**.

Esclarecemos que a referida Rede de Ensino possui, atualmente, 31 (trinta e uma) Unidades Escolares de Ensino Fundamental. Assim sendo, efetivamos a proposta de pesquisa em uma realidade de observação que incluiu de 01 (um) a 03 (três) professores das Unidades Escolares selecionadas, conforme a seguinte configuração - Escola 01 - 01 (um) participante; Escola 02 - 01 (um) participante; Escola 03 - 01 (um) participante; Escola 04 - 02 (dois) participantes; Escola 05 - 02 (dois) participantes; Escola 06 - 02 (dois) participantes; Escola 07 - 03 (três) participantes, e que autorizaram o processo de observação, isto é, alcançamos uma abrangência compatível ao *recorte* definido na investigação ora apresentada: 12 (doze) professores informantes no total.

Ademais, salientamos a relevância da organização dos eixos de coleta de dados, uma vez que as entrevistas realizadas foram caracterizadas como semiestruturadas, no sentido de viabilizarem maior flexibilidade na ordenação das perguntas elaboradas, mediante a situação de desenvolvimento do diálogo estabelecido com os professores entrevistados, bem como a partir da análise das lacunas existentes nos percursos formativos estudados e das possíveis contribuições concernentes ao tema da multimodalidade dos textos em dispositivos digitais.

O contexto de pesquisa foi devidamente estruturado, tendo em conta fatores, como: (i) planejamento das perguntas destinadas às entrevistas - o roteiro de entrevista passou por duas etapas de composição, sendo que, na primeira, havíamos detalhado cerca de 33 (trinta e três) perguntas distribuídas entre os eixos “o professor e sua busca pessoal por aperfeiçoamento”, “o professor na escola” e “o professor na Casa de Formação”. Após o exame de qualificação, esse

mesmo roteiro foi reestruturado e, portanto, em sua segunda etapa de redimensionamento, passou a contar com 15 (quinze) perguntas mais objetivas, relativas a cada um dos eixos citados; (ii) conhecimento prévio referente aos professores entrevistados; (iii) conhecimento prévio acerca do contexto de atuação desses profissionais; (iv) utilização, além do processo de gravação das entrevistas (somente em áudio), da estratégia de anotação espontânea.

Ressaltamos que, no momento das entrevistas, a pesquisadora contou com um caderno e uma caneta para proceder ao registro de aspectos pertinentes ao estudo em questão, com um gravador portátil e com o gravador disponibilizado na lista de aplicativos do seu aparelho celular¹¹, com o intuito de garantir a gravação durante os 30 (trinta) minutos acordados, no início dos trabalhos, junto aos informantes. Ademais, posteriormente, no momento das transcrições dos discursos, os professores participantes desta investigação foram identificados por pseudônimos¹² (nomes em desuso), que atenderam à coerência quanto ao gênero (masculino e feminino), como também pela exposição da idade, a fim de assegurarmos o entendimento sobre o período cronológico correspondente aos seus respectivos percursos formativos.

Levando em consideração o exposto, houve, em um primeiro momento, a definição do aporte teórico da pesquisa, para o estabelecimento de contato com as leituras coerentes com a proposição. Depois, foi elaborado um roteiro, composto por 15 (quinze) perguntas relacionadas ao tema abordado e pela exposição de 03 (três) aspectos preliminares observados (tempo de atuação dos professores e formação continuada), com vistas à concretização das entrevistas sugeridas. Mediante as orientações da banca de qualificação, esta proposta de trabalho científico foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM¹³, via Plataforma Brasil, cuja aprovação foi validada pelo parecer consubstanciado n.º 3.826.088, CAEE - 25496919.2.0000.5154. Em seguida, foi realizada a interpretação dos dados coletados, depois de transcritos, por meio da leitura crítica dos fragmentos discursivos selecionados, nas gravações e nas anotações efetuadas, conforme os princípios da Análise do Discurso, referentes às *relações de poder* suscitadas e interpretadas na dimensão de uma categoria de análise, a partir dos enunciados dos informantes e de seus consequentes efeitos de sentido, concernentes à teoria foucaultiana sobre a constituição de sujeitos nessas relações.

¹¹A gravação das entrevistas foi efetuada em 02 (dois) dispositivos diferentes, de modo a ser garantida.

¹²A escolha de pseudônimos na identificação dos professores informantes desta pesquisa justifica-se pela necessidade de garantia de sigilo completo quanto às informações pessoais dos envolvidos no processo de entrevista, de acordo com o disposto na resolução n.º 466/12, que contém as **Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos**.

¹³A Plataforma Brasil direcionou o formulário preenchido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, visto que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM (*Campus* Uberaba) não possui um comitê próprio.

Portanto, em linha gerais, colocamos em prática as seguintes etapas condizentes à coleta de dados: i) gravação das entrevistas em áudio; ii) transcrição minuciosa para transformarmos os discursos orais coletados em textos escritos; iii) estudo crítico dos enunciados, de acordo com os princípios da Análise do Discurso baseada no viés foucaultiano, para chegarmos ao entrelaçamento conceitual entre as postulações teóricas acerca das relações de poder como categoria de análise e as perspectivas da multimodalidade em dispositivos digitais, no que se refere aos percursos formativos de professores de Língua Portuguesa; iv) a eliminação dos arquivos em áudio deverá ser desencadeada após um ano de aplicação das entrevistas, por considerarmos o tempo destinado ao término da redação da dissertação.

Frisamos, ainda, que, para a transcrição das entrevistas, foram empregadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Procedemos, por fim, tendo em vista esses caminhos de coleta e de análise, à elaboração de uma proposta de formação continuada, alinhada ao panorama da multimodalidade, que, depois de defendida junto à banca julgadora, será apresentada à Rede de Ensino contemplada neste estudo.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS

[...] para Michel Foucault, o poder implica relações, trata-se de relações de poder. [...] Essas relações não são fixas, imóveis ou estáticas; estão sempre em um campo de forças e sofrem deslocamentos e modificações sociais.

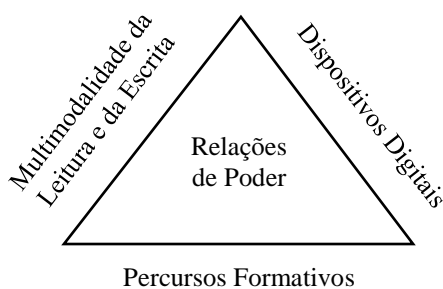
Fernandes (2012, p. 53)

Esta investigação científica apresentou, como eixos norteadores, três universos intrinsecamente relacionados: os percursos de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, a questão da multimodalidade da leitura e da escrita em suas práticas educativas, assim como o aspecto referente aos dispositivos digitais que, em geral, podem agregar o multimodal, tanto no que se refere à leitura quanto no que diz respeito à escrita.

Nessa direção, ao configurarmos a questão dos percursos formativos dos professores entrevistados como um quesito considerado de suma importância em nossas primeiras impressões teórico-analíticas, obtivemos um leque de observação mais abrangente a respeito das relações estabelecidas entre os trajetos de constituição e de busca por aperfeiçoamento dos próprios docentes (formação continuada), suas interações, na prática educativa, com os dispositivos digitais que representam, no Sistema Municipal de Ensino de Uberaba - MG, alternativas de uso nas aulas de Língua Portuguesa e as demandas contemporâneas da leitura e da escrita (foco do multimodal).

E por pensarmos em relação, encontramos, na análise foucaultiana das relações de poder, uma potencialidade de vinculação dessas três dimensões estruturantes na elaboração deste capítulo como um todo. Nesse contexto, diagramamos, também de modo multimodal, o nosso roteiro de análise, ao conectarmos tais dimensões, a partir da seguinte triangulação:

FIGURA 1.1 - Composição temática



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dessa maneira, este capítulo dedicou-se à análise dos enunciados coletados nas entrevistas realizadas, mediante a perspectiva metodológica do estudo mais acurado das discursividades produzidas em meio a relações de poder que situaram os 12 (doze) professores pesquisados no tempo e no espaço escolar, no desenvolvimento de suas ações docentes e nos respectivos posicionamentos por eles elucidados.

Assim sendo, no primeiro subtítulo desta seção, encontram-se expostas as considerações analíticas acerca dos percursos formativos dos professores, sujeitos desta pesquisa; no segundo tópico, exibimos o estudo dos discursos aclarados em relação aos dispositivos digitais já mencionados (o computador do laboratório de informática, o computador do Programa Um Computador por Aluno - UCA e o celular do aluno); por fim, analisamos, no terceiro subtítulo, as questões relativas à multimodalidade da leitura e da escrita, a partir das recorrências e/ou descontinuidades dos discursos desses docentes.

4.1 Os percursos formativos: buscas, tensões e atravessamentos

Os desafios educacionais do novo milênio apontam para uma série de aspectos dentre os quais a questão da formação docente emerge como um fator digno de investigações mais verticalizadas, por intermédio de suas abrangências, ramificações, dissensões e convergências. Tendo em vista esse cenário amplo e tensionado, podemos refletir, neste início de subseção, acerca da correlação existente entre “percursos de formação” e “complexidade”.

Se por um lado a dinâmica de constituição da profissão professor remete, atualmente, a tentativas de rompimento com a tradição; em outra acepção, parece demonstrar uma luta constante por melhores e mais humanizadas construções, tomando por base não apenas o caráter pedagógico da ação educativa, mas também os fatores que permeiam a identidade daqueles que exercem a docência, já que, para eles, acenam, no horizonte da prática profissional, características a serem desenvolvidas, como: “[...] ter formação global, ser um fisioterapeuta mental; ser estimulador das inteligências; ser animador da aprendizagem, ressignificar os conteúdos para que provoquem o desejo de aprender dos alunos” (HENGEMÜHLE, 2014, p. 86).

Na contemporaneidade, no que se refere aos percursos formativos de professores, as ressonâncias dos mencionados verbos - “ser”, “ter” e “ressignificar” - tendem a indicar, por sua vez, a grandiosa complexidade das relações estabelecidas no *locus* educativo: professor-gestão, professor-aluno, professor-professor, professor-realidade, professor-vida, etc. Em vista disso, a capacidade de aprender ao longo dos percursos formativos, de reconhecer e de valorizar essa

premissa de aprendente permanente não mais tem figurado, no contexto da educação, como mera suposição teórica. Atualmente, essa condição reverbera, basicamente, como uma necessidade formativa, como uma estrutura essencial para o ato de educar. A esse respeito, Freire (1996) ressalta:

[...] do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* - *alguma coisa* - e um objeto *indireto* - *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996, p. 25-26).

Ao colocarmos em evidência esse trecho da obra *Pedagogia da Autonomia*, intentamos, iniciar, neste subtítulo, a abordagem da perspectiva dos percursos formativos, fundada na análise dos discursos de 12 (doze) professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, a partir das regularidades que, no ato discursivo dos participantes das entrevistas realizadas, referendaram posicionamentos quanto à relevância e imprescindibilidade da “busca pessoal”¹⁴ nas nuances formativas da profissão.

Nesse sentido, praticamente todos os entrevistados posicionaram-se a favor dessa busca personalizada, expressando a viabilidade que suas próprias seleções apresentam, no que diz respeito à prática profissional que realizam:

Eu ganho muito mais fazendo meus cursos EAD, em que eu assisto os vídeos, faço as leituras, compro os livros [...]. (CIDALINO¹⁵, 2020).

[...] por meio de busca pessoal sempre, sempre. Eu sempre busco é::: na Internet, por, por::: sites, né?![...] Eu prefiro fazê cursos, assim, fora. (ALCINA, 2020).

Todos os cursos que eu::: comecei e terminei ou até mesmo a outra graduação que eu comecei e não cheguei a concluir... tudo... todo esse percurso de formação, assim, cai em quem eu sou hoje, né?! (OSVALDINA, 2020).

Eu procuro mais na área de Língua Portuguesa, Literatura. Eu busco muito pela Internet, nas casas de formações. Assim::: instituições. (NATÉRCIA, 2020).

[...] ocorre por meio de busca pessoal, que esse é o principal, primordial, né?! Se você não buscar, nos meios que, que nós temos hoje em dia eles não te dão uma base ((tossiu))... eles te dão um eixo norteador [...]. (ISALTINO, 2020).

Por exemplo, é::: eu queria estudar sobre esquetes, né?! Então eu fiz um curso de aperfeiçoamento sobre esse é:: assunto, em videoaula [...]. (CASTORINA, 2020).

¹⁴ No roteiro de entrevista elaborado, abordamos três aspectos da formação docente: a busca pessoal, a formação na escola e na Casa de Formação.

¹⁵ Sinalizamos, mais uma vez, que, em função da confidencialidade de pesquisa, nomeamos os participantes das entrevistas com pseudônimos, isto é, com nomes antigos em desuso.

Tais fragmentos levaram-nos a considerar a relevância da analítica do sujeito professor na realidade contemporânea, principalmente se pensarmos na diversidade semântica dos atributos descritos por Hengemühle (2014), citados anteriormente, cujo foco parece recair sobre a prática docente: globalidade, ressignificação, capacidades mentais e socioculturais peculiares.

Se desde o final do século XX e, de forma mais acentuada, a partir da segunda década dos anos 2000, a realidade do aluno já vinha sendo abordada com vistas a essa gama de complexidades, por que, então, não colocar em debate a realidade do professor e mais especificamente do professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG?

Assim sendo, levando em conta a materialidade dos discursos aqui selecionados, passamos a averiguar, pelo viés analítico, não apenas nesta subseção, mas neste capítulo, as recorrências referentes ao emaranhado de associações estabelecidas entre a complexidade dos percursos formativos e a leitura e escrita multimodal em dispositivos digitais, apresentando, como subsídio, a produção de relações de poder.

Para tanto, partimos do pressuposto foucaultiano de que:

[...] em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 8-9).

Esse raciocínio, atrelado aos recortes discursivos ora apresentados, sugeriu que a própria realidade profissional desses professores, de certa maneira, os conduziram à mencionada busca pessoal, asseverando a pertinência da personalização dos processos de formação. Entretanto, mesmo que essa personalização passe pelo crivo das escolhas e/ou das necessidades individuais, em meio ao anseio e à caminhada rumo ao percurso de formação pessoal, os docentes defrontaram-se com as incongruências das microinstâncias da atuação, refletidas nos contrastes determinados entre o **poder escolher** e o **poder realizar**:

Existe, obviamente, as licenças que a prefeitura concede, mas, para você conseguir essas licenças, cê também já tem que ter passado no programa de pós-graduação. Então, cê fica entre a cruz e a espada, porque, se você passa no programa de pós-graduação e eles não te dão a licença, você não vai conseguir fazer tudo o que é necessário pra poder fazer esse percurso formativo. (CIDALINO, 2020).

Pra falar a verdade, motivada eu não estou não. É::: acho que especialização, doutorado agora eu acho que fica meio inviável para mim, porque exige muito estudo e::: eu não tenho muito retorno... financeiro e até::: profissionalmente, porque já estou prestes a aposentar. Então não sei nem se compensaria. (DEODATA, 2020).

Tive que é::: diminuir minha carga horária pra poder assistir às aulas no primeiro ano do mestrado, né?! A gente tem aula no primeiro ano. Então::: a remuneração teve que

ser... né?! Diminuiu, porque eu diminuí a carga horária e foi BEM... assim, foi difícil, foi bem complicado, né?! (OSVALDINA, 2020).

Então, no momento, eu até ainda não fiz o mestrado devido a isso, né?! A gente, de fato, o professor precisa de ter uma jor-na-da intensa pra gente podê ter uma remuneração melhor. Então o ano passado, por exemplo, eu trabalhei os três turnos, três turnos. Então, não, NÃO tem possibilidade alguma de, de... o ano passado eu não fiz nenhum curso de formação [...]. (ARMINDA, 2020).

É::: quanto ao mestrado e doutorado... É::: eu sei que é extremamente importante, mas eu NÃO me SINTO é::: capacitada para tal, como até já tinha comentado com você, né?! É::: e eu trabalho bastante. São três turnos. Então é difícil a gente... sempre trabalhei há vinte e tantos anos. Então é difícil, assim, parar e::: falar: agora, eu tenho que MEXER com isso. Então dificulta também. (PRECÍLIA, 2020).

Os mencionados contrastes apresentaram, discursivamente, os paradigmas da remuneração, da carga horária exacerbada de trabalho - “[...] diminuir minha carga horária pra poder assistir às aulas no primeiro ano do mestrado, né?!” / “[...] o professor precisa de ter uma jor-na-da intensa pra gente podê ter uma remuneração melhor” / “É::: e eu trabalho bastante. São três turnos.” - e, para além disso, agregaram, ainda, mais um aspecto nessas relações: as condições formativas de quem se encontra no início da carreira e de quem já se aproxima da aposentadoria.

Nesse sentido, convém relatar que, dentre os 12 (doze) professores entrevistados, cinco deles possuem menos de dez anos de atuação - Cidalino, Osvaldina, Natércia, Gilberta, Igelcemina; três chegaram a dez/doze anos de docência - Patrocínia, Isaltino e Castorina; três declararam ministrar aulas por mais de vinte anos - Alcina, Arminda e Precília; e apenas uma docente - Deodata - possui mais de trinta anos de carreira.

Diante do exposto, podemos perceber o quanto o discurso do poder escolher desses profissionais foi impactado pelo seu oposto, o não poder realizar, já que tais relações de força se delinearam, justamente, no pronunciável. Tirando-nos da pueril visão de que o poder seria algo concreto, visível ou mesmo palpável, o estudioso da perspectiva foucaultiana de poder, Richard A. Lynch (2018), ressalta que a essencialidade do poder inicia-se e encerra-se no discurso, se pensarmos que suas proibições, ou melhor dizendo, suas produções estão, intimamente, conectadas aos efeitos do que se pode dizer e do que se pode fazer.

Assim sendo, a força deste último - do não poder realizar, tanto no que se refere ao início da trajetória da profissão professor quanto ao final do movimento de atuação docente, apontou para o sentido de serem conciliadas as pressões advindas da diminuição da carga horária e, conseqüentemente, da remuneração obtida por esses profissionais. Para aqueles que se encontram no início da carreira, contrapuseram-se os supostos retornos provenientes da

renúncia e da restrição. Aos que se encontram em tempo de conclusão do ciclo atividade, a mesma tensão apresentou-se, antagonicamente, como a impossibilidade de renunciar aos compromissos assumidos, à remuneração alcançada, mesmo diante de uma intensa carga horária, bem como se manifestaram as dúvidas perante cada escolha formativa, como, por exemplo, seguir ou não um percurso formativo no âmbito do *stricto sensu* (mestrado/doutorado).

Convém aclarar que, de acordo com as entrevistas gravadas, os docentes que estão executando suas práticas há dez anos ou mais e que, em seus percursos profissionais, passaram pela experiência do *stricto sensu* ou nela se encontram, dissertaram sobre os aspectos impositivos da relação poder escolher e poder realizar, deixando em evidência a necessidade relativa ao panorama de renúncia salarial:

[...] então eu reduzi. É claro que a gente... porque eu queria mesmo era aumentar meu salário, mas como não é possível, então eu falei: bom, o que eu posso fazer é reduzir pra eu não ficá louca, né?! Então eu reduzi, mas a gente queria era aumentar muito, né?! A gente merece, a gente merece. (CASTORINA, 2020).

Então, se eu pudesse usar o meu tempo NEssas especializações, como o doutorado por exemplo, que seria minha:::: o meu objetivo, é:: seria muito mais válido, mas não é. [...] Então, o município, atualmente, ele tá exigindo mesmo as formações na Casa do Educador, que eu abdiquei e:: estão e:: estão exigindo as três horas de formação continuada na escola que, pra mim, também não são válidas, né?!, mas, pelo menos, a carga horária ainda é menor, né?! Então, assim, é:::: os descontos são grandes e não é válido. Então, assim, é, é, é:::: quando eu decido não participar, eu também tenho uma perda financeira, né?! mais:::: é:::: eu acho que, que, na verdade, eu acho que deveria incentivar esse tipo de formação: a, a:::: especialização, o mestrado, o doutorado e não, desculpa o termo, mais ficá chovendo no molhado. (PATROCÍNIA, 2020).

A dicotomia estabelecida entre necessidade e vontade - “[...] e não, desculpa o termo, mais ficá chovendo no molhado [...]” *versus* “[...] se eu pudesse usar o meu tempo NEssas especializações, como o doutorado por exemplo, que seria minha:::: o meu objetivo [...]” - contribuiu, juntamente com a realidade das perdas salariais ou mesmo da renúncia a uma determinada remuneração, para o surgimento de pontos de fragilidade no panorama de autonomia incutido na ideia de busca pessoal.

Fundamentando-nos nos pressupostos históricos da analítica do poder em Foucault ([1979] 2007), essa perspectiva de fragilidade no aspecto da autonomia na formação docente levou-nos a perceber o movimento de transformação das relações de poder ao longo dos séculos. De modo geral, o referido movimento expõe que, superando o sentido restrito do poder enquanto soberania que “recobria a totalidade do corpo social”, alcançando novos mecanismos

durante aos séculos XVII e XVIII, que motivaram a extração “de tempo e de trabalho dos corpos” mais que “bens e riquezas”, chegamos aos efeitos de poder oriundos do século XIX e que se desdobram e se aperfeiçoam nos dias atuais: as distintas formas de disciplinamento que impactam a vivência do poder conferido pela autonomia:

Nas sociedades modernas, os poderes se exercem através e a partir do próprio jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e o mecanismo polimorfo das disciplinas. O que não quer dizer que exista, de um lado, um sistema de direito, sábio e explícito - o da soberania - e de outro, as disciplinas obscuras e silenciosas trabalhando em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder. Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 189).

Nas microinstâncias da busca pessoal, podemos inferir justamente a mecânica da relação de poder nas plurais circunstâncias disciplinares que levaram os docentes entrevistados a expressarem, em seus discursos, a problemática instituída entre o desejar seguir adiante com a formação continuada e as pressões enfrentadas na prática da profissão. Diante desse viés, compreendemos a raiz dos conflitos que acabam por produzir e reproduzir, na atuação dos docentes entrevistados, o *status quo* gerado por mecanismos capilares: tempo como escassez (não ter tempo), tempo como processo tensionado de constituição profissional (carreira), força de trabalho acentuada (carga horária), remuneração incompatível ou insuficiente mediante o trabalho realizado e escolhas relativas à formação profissional ao longo do tempo.

Tendo em mente a referida influência disciplinadora, constituída em teias de atuação e não mais centrada em uma única instância, haja vista a necessidade de serem consideradas as demandas das Unidades de Ensino, dos encaminhamentos institucionais (Rede Municipal de Ensino)¹⁶ e das vivências pessoais dos professores, sublinhamos que, segundo o ponto de vista da maioria dos entrevistados, os momentos de formação continuada em serviço, ocorridos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, não são reconhecidos, por motivos de ordem burocrática ou organizacional, como sendo um ponto de apoio e de complementariedade à prática docente:

Na escola, eu não considero que sejam válidos, porque não..., é, é:::, não têm uma preocupação de fazer uma pesquisa com os professores. Eu não sei sobre outras escolas, mas as escolas pelas quais eu passei não têm uma preocupação em verificar

¹⁶ Quando utilizamos a expressão “encaminhamentos institucionais”, fazemos menção, especificamente, aos encaminhamentos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, não sendo abordados, neste trabalho, os aspectos relativos aos âmbitos estaduais e nacionais.

o QUÊ que o professor considera válido para melhorar a prática dele em sala de aula. O QUÊ que os pedagogos consideram válido o professor aprender para melhorar a prática dele na sala de aula. O QUÊ que os alunos estão demandando? (CIDALINO, 2020).

Na escola, eu acho que é muito:::, não é muito voltado pra formação... assim, às vezes até é, mas não tem acrescentado muito pra mim, fica mais, na, na, nos administrativos. (DEODATA, 2020).

[...] os percursos que a gente faz dentro da escola a gente não tem tantas escolhas, né?!, eles são meio que:::.... Não necessariamente me realizo nesses momentos, tá?! É::: eu sou bem sincera nesse ponto. É o que eu tô te dizendo: a gente não tem muita escolha, né?! Quando a gente não tem é::: tanta escolha o, o processo formativo na escola é muito de cima, né?! Eles escolhem o que acham que a gente tem necessidade de, de estudar, de ler, enfim... Então eu não sou to-tal-men-te realizada nos percursos formativos que vêm da::: Rede não. (OSVALDINA, 2020).

Então, eu, eu::: vejo que se perde muito tempo nesse tipo de formação e, e, e::: não vejo como lucrativa nem pro profissional NEM pro aluno que é o nosso produto final, né?! (PATROCÍNIA, 2020).

Na escola... Então, na escola, como não é MUITO específico, contribui menos. (NATÉRCIA, 2020).

[...] eu ainda acho que, dentro do contexto escolar, as formações continuadas elas ainda não engrandecem tal como a gente MERECE e ne-ces-si-ta, mas é aquilo que eu te disse: se num oferta a quantidade que você precisa, você busca fora, né?! (ISALTINO, 2020).

Agora, hoje, os encontros da escola, né?! ficou muito perdidos, fica, assim, fica sem conteúdo, fica vazios os, as formações das escolas. (ARMINDA, 2020).

Agora das formações na, continuadas na escola é::: como eu disse, fica... Primeiro, eu sou professora de Língua Portuguesa. Numa formação dessas são todos os alunos, quer dizer, todos os professores. Então a gente não tem tempo de discutir é::: questões específicas nossas, embora, às vezes, a gente discute questões de indisciplina, disciplina ou indisciplina, né?! mas fica muito::: mais do mesmo. (CASTORINA, 2020).

Agora, nos momentos da escola... vô sê bem sincera. Eu não gosto dos momentos de formação na escola, mas eu acho que a gente tem poucos voltados pra temáticas que possam agregar. É muito assim: formação continuada aqui na escola... é reunião pra passá recado, é pra chamá atenção, é pra aquilo e a gente fica conversando a mesma coisa, é aluno que dá problema, o que que a gente vai fazê e, no final, a gente não faz nada. Eu acho que se, se... eu... é uma coisa que eu já falei aqui: se fosse temático, se a gente juntasse professor de Português. Vamo reuní. E aí o que que cê tem dado? O que dá certo? Qual é a sua dificuldade? Ah mas eu já fiz isso. Ah não tem troca de experiência. Eu não sei se é assim na Rede. Acho que não, mas aqui é uma coisa que eu já reclamei, né?!, que eu falo: podia ser muito mais proveitoso os momentos de formação aqui. (IGELCEMINA, 2020).

Nos fragmentos referendados acima, podemos apreender a noção de descontentamento explicitada pelos professores, ao relacionarmos essa ideia com o universo do impacto das estratégias disciplinares. A formação em serviço foi caracterizada pelos docentes como o que “vem de cima”, como aquilo que “não acrescenta”, pois fica no plano dos “administrativos”, como reunião “pra passá recado”, “pra chamá atenção”, como encontros que não “engrandecem”, que são “vazios”, que abordam muito “mais do mesmo”.

Fazendo uma contraposição com a busca pessoal, em que praticamente todos os entrevistados afirmaram se sentirem satisfeitos com os percursos formativos por eles mesmos eleitos, percebemos a incidência de utilização dos advérbios “agora”, “então” e “ainda”, que salientaram, discursivamente, a marcação daquilo que não consideraram válido. Junto a essas marcações, seguiram outros elementos discursivos que, além do que se apresenta explícito, evocaram as limitações produzidas pelas disciplinas no processo formativo desencadeado nas escolas onde esses professores atuam, tais como **os alongamentos no momento de exposição discursiva que remetem ao ato de hesitação** - (i) “Quando a gente não tem é::: tanta escolha o, o processo formativo na escola é muito de cima, né?!” / (ii) “Na escola, eu acho que é muito:::, não é muito voltado pra formação... assim, às vezes até é [...]” / (iii) “Na escola, eu não considero que sejam válidos, porque não..., é, é:::, não têm uma preocupação de fazer uma pesquisa com os professores”; **a referência às características disciplinares das discussões que ocorrem nessa perspectiva formativa** - (i) “Eu não sei sobre outras escolas, mas as escolas pelas quais eu passei não têm uma preocupação em verificar o QUÊ que o professor considera válido para melhorar a prática dele em sala de aula.” / (ii) “[...] embora, às vezes, a gente discute questões de indisciplina, disciplina ou indisciplina, né?! mas fica muito::: mais do mesmo.” / (iii) “É muito assim: formação continuada aqui na escola... é reunião pra passá recado, é pra chamá atenção, é pra aquilo e a gente fica conversando a mesma coisa, é aluno que dá problema, o que que a gente vai fazê e, no final, a gente não faz nada [...]”; **a elucidação da necessidade da especificidade dentro do todo** - (i) “Eu acho que se, se... eu... é uma coisa que eu já falei aqui: se fosse temático, se a gente juntasse professor de Português [...]” / (ii) “Primeiro, eu sou professora de Língua Portuguesa. Numa formação dessas são todos os alunos, quer dizer, todos os professores. Então a gente não tem tempo de discutir é::: questões específicas nossas [...]” / (iii) “Então, na escola, como não é MUITO específico, contribui menos.”

Nesse contexto analítico, é necessário ressaltar que a Prefeitura de Uberaba - MG, por meio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, ao instituir adequações na política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino, conforme publicação do Decreto n.º 1590, de 09 de fevereiro de 2018, regulamentou o cumprimento da carga horária de formação dos professores da Educação Básica, até o ano de 2019¹⁷, segundo os dizeres do decreto n.º 1.727,

¹⁷ Com as mudanças ocasionadas em função do contexto de pandemia, a legislação atual sobre a formação continuada, na Rede Municipal de Ensino, baseia-se na Portaria de n.º 0024, de 03 de junho de 2020, e no Decreto n.º 5581, de 03 de junho de 2020. Foram realizadas as devidas adequações.

de 14 de março de 2018, que estabeleceu, em linha gerais, a organização dos momentos formativos, a partir de cursos ofertados pela SEMED e/ou por instituições credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC, assim como a partir de encontros realizados nas Unidades de Ensino da mencionada Rede, considerados, ainda, como sendo uma das atividades extraclasse que o profissional da Educação Básica deve cumprir.

Assim sendo, subjazem, em certa medida, aos momentos de formação continuada nas Unidades de Ensino da referida Rede - uma das atividades presenciais para o cumprimento de 1/3 (um terço) da jornada extraclasse, reflexões em torno da função desses momentos, de seus objetivos e, conseqüentemente, da validade do que neles é proposto. Tais reflexões, presentes nos discursos coletados, apontaram para uma associação impositiva no âmbito do trabalho docente, em se tratando das relações (i) professor-rede de ensino (hierarquia), (ii) professor-escola (cumprimento do dever), (iii) professor-formação (constituição profissional), (iv) professor-prática pedagógica (necessidades da atuação):

(i) [...] porque, na demanda de trabalho, você já tem um parâmetro a ser seguido, tanto que a gente tem aí, né?!, enes contextos a serem seguidos: CBC, BNCC, enfim, que, que, te norteiam no, no, no seu desenvolver como professor, sala de aula, escola, tudo mais. (ISALTINO, 2020).

(ii) Então eu sou obrigada a participar de formações que não vão me acrescentar, enquanto eu poderia tá participando de algo mais VÁLIDO e que modificaria, cada vez mais, a minha prática em sala, né?! (PATROCÍNIA, 2020).

(iii) [...] hoje eu não, eu não tenho sentido tanta motivação e tanta novidade. Acho que fica meio, às vezes, desarticulado, MAS, num passado, né?!, assim, próximo é:::, se eu for buscar lá atrás, eu posso falar que eu sempre me realizei. (ARMINDA, 2020).

(iv) [...] as formações, pelo menos as que participei [...] não têm uma preocupação formativa. Não têm. A gente só cumpre o horário::: [...] não trazem pra gente nada diferenciado que faça com que a gente tenha prazer de vir à formação, porque a gente vai tá, efetivamente, recebendo ferramentas pra trabalhar de uma forma mais efetiva e::: e::: e::: mais competente com os alunos. (CIDALINO, 2020).

As supracitadas associações impositivas encontraram-se expressas nas escolhas vocabulares utilizadas pelos docentes e tensionadas pelas relações estabelecidas, como quando sinalizaram “contextos a serem seguidos”, “sou obrigada a participar”, “hoje não tenho sentido tanta motivação”, as formações na escola “não têm uma preocupação formativa”. Esse universo discursivo colocou em evidência o quanto as estratégias disciplinares são dissolvidas nas diversas perspectivas da profissão professor e, na verdade, inclinam-se, ainda, a estruturá-las com certa ênfase, se levarmos em conta o enfoque inferido na análise das entrevistas realizadas.

Segundo Foucault ([1979], 2007), toda e qualquer forma de trabalho é experienciada, na sociedade em que vivemos, em meio a três circunstâncias básicas:

A função tripla do trabalho está sempre presente: função produtiva, função simbólica e função de adestramento ou função disciplinar. A função produtiva é sensivelmente igual a zero nas categorias de que me ocupo, enquanto que as funções simbólica e disciplinar são muito importantes. Mas o mais frequentemente é que os três coabitam. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 224).

Analisando, com mais verticalidade, os excertos ora apresentados foi possível averiguar o quanto a função disciplinar, no contexto apresentado pelos professores, ainda exerce forças que interferem na função produtiva e simbólica da formação docente, uma vez que os profissionais entrevistados declararam suas dificuldades quanto à articulação da vontade, das expectativas, da necessidade e das potencialidades da constituição formativa.

No jogo de forças que atravessa essas relações, a partir das associações impositivas destacadas, podemos notar a equivalência desse raciocínio quando se manifestaram, em tom de não aceitação, no plano do discurso, a falta de escolha dos docentes (o que deve ser seguido, as obrigações), a necessidade de exposição de seus pontos de vista quanto ao processo formativo proposto nas escolas (considerados não válidos) e as observações diretamente relacionadas aos impactos desse panorama na dinâmica da sala de aula e na prática pedagógica destinada aos discentes (formações tidas como aquelas que não ofertam ferramentas para trabalhar de forma efetiva com os alunos).

Dessa maneira, essa não aceitação, latente nos fragmentos discursivos selecionados, pôde demonstrar, perante o poder exercido pelas noções de disciplinamento, movimentos de resistência e de enfrentamento, ou seja, movimentos de valorização da busca pessoal como forma de se lançar mão de um contra-poder, isto é, de um poder formar-se autonomamente.

Com isso, deduzimos, ainda, que a concepção de luta, atrelada às posturas de resistência, tende a basear-se, na conjuntura explicitada neste subtítulo, no campo da produção de novos saberes, reivindicado, discursivamente, na relutância dos professores entrevistados em relação à burocratização dos processos de formação docente, à sistematização não dialogada e ao caráter impositivo das práticas formativas desenvolvidas no espaço escolar.

De modo a ampliar essa visão e com a finalidade de promover uma leitura mais abrangente acerca da compreensão das relações de poder, valemo-nos da seguinte colocação foucaultiana:

A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 226).

Por esse motivo, se centrarmos a atenção na produtividade dessas relações de força e se dilatarmos a dimensão discursiva de poder para além dos aspectos disciplinares, ainda tão arraigados no contexto discursivo dos professores participantes deste estudo, chegamos a extrair, analiticamente, três posicionamentos que se contrapuseram à perspectiva revelada, no tocante à formação continuada nas escolas:

A escola... ela sempre busca ajudá a gente assim... naquilo que a gente tá precisando naquele momento. Pra isso existe a formação continuada, pra ser, ser estudado temas RELEVANTES ao nosso momento, ao que a gente tá passando, que a escola tá necessitando, né?!, o que fazer com o aluno, o que ensinar pra ele naquele momento, né?!, como ver o aluno com outros olhos. (ALCINA, 2020).

Na escola, é isso: ampliou os horizontes, né?! Ampliou a minha prática, é::: hoje eu consigo perceber certas dificuldades que eu não percebia antes, eu consigo trazer as aulas MAIS dinâmicas, porque nós, que fomos acostumados no ensino mais antigo, nós temos um visão de escola e essa visão, ao longo do tempo, foi mudando, né?! E a gente tem que acompanhar as mudanças. Eu acho que::: é tudo um equilíbrio, né?! Não é modernizar demais e também não é permanecer, né?! (GILBERTA, 2020).

Na escola, é:: a gente tem que abranger e é::: cutucar cada cantinho, cada necessidade e as necessidades são BEM diversas. Então pode acontecer da mesma forma que um curso que vai atender a minha necessidade, na escola, não vai atender de um outro professor [...]. (PRECÍLIA, 2020).

Esses fragmentos nos conduziram a reflexionar a respeito do valor pragmático da formação realizada no espaço escolar, ao fornecerem recortes discursivos que valorizaram a “ampliação” da prática em sala de aula, as demandas abrangentes e “bem diversas” do ato educativo e, conseqüentemente, a dinamização das ações executadas, assim como o momento vivenciado no âmbito educacional, tendo em conta “o que fazer com o aluno”, “o que ensinar pra ele”.

A tônica conferida à condução do processo de ensino e aprendizagem apresentou-nos, também, nesses trechos, o surgimento de uma relação de força nascida no interstício do que se mostra como pontual e do que se mostra como global, evocando, de certa maneira, a importância do coletivo nessa natureza formativa, ou seja, na formação ocorrida na escola. Esse processo pôde ser constatado, por meio da análise semântica e discursiva das passagens: “Na escola, é:: a gente tem que abranger e é::: cutucar cada cantinho, cada necessidade e as necessidades são BEM diversas [...]” / “Pra isso existe a formação continuada, pra ser, ser estudado temas RELEVANTES ao nosso momento, ao que a gente tá passando, que a escola tá necessitando, né?!” / “Ampliou a minha prática, é::: hoje eu consigo perceber certas dificuldades que eu não percebia antes, eu consigo trazer as aulas MAIS dinâmicas [...]”. Além

disso, essa noção foi evidenciada, ainda, pela utilização da expressão “a gente”: “[...] naquilo que a gente tá precisando [...]” / “[...] a gente tem que abranger [...]”.

Entretanto, mesmo diante desse panorama de coletividade, notamos os resquícios disciplinares quando inferimos uma tensão não explícita relativa à conhecida dicotomia todo e parte. Nesse caso, o individual em detrimento do coletivo: “[...] pode acontecer da mesma forma que um curso que vai atender a minha necessidade, na escola, não vai atender de um outro professor [...]” / “Pra isso existe a formação continuada, pra ser, ser estudado temas RELEVANTES ao nosso momento, ao que a gente tá passando, que a escola tá necessitando, né?! [...]”.

Assim, levando em consideração as entrevistas realizadas e tomando como referência outra vertente da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, a vertente ofertada na Casa de Formação, tornou-se significativa a retomada da relação opositiva entre o **poder escolher** e o **poder realizar**.

Com base nessa premissa, analisamos as transformações das relações de força em meio ao posicionamento aclarado pelos professores entrevistados, apoiando-nos na compreensão dos mecanismos locais, isto é, do nível micro das relações apreendidas discursivamente, ao comungarmos, dessa forma, com a explicação de Richard A. Lynch (2018) acerca dos princípios da analítica foucaultiana de poder:

Nós temos um conjunto de “relações de força”, processos pelos quais estas relações são transformadas, sistemas ou disjunções que são constituídos pela interação dessas relações de força e estratégias maiores (ou “formas terminais”) com características gerais e institucionais que emergem destas relações, processos e sistemas. (LYNCH, 2018, p. 31).

Sendo assim, com vistas à possível interação existente entre os processos formativos desenvolvidos no interior do espaço escolar e, depois, continuamente, a partir das ofertas da Casa de Formação¹⁸, observamos, em um primeiro momento, uma atmosfera pronunciada de aspectos que levaram a um posicionamento de insatisfação e de impossibilidade:

[...] a Casa de Formação não. Não. Essas não, não, não me acrescentam. É::: na verdade, eu não, não tenho estímulo pra fazê, né?! E::: FORA que, na hora que você estaria em casa, preparaRANdo, né?! , trabaLHANdo, você está nessas formações que::: que, muitas vezes, não vão é::: ajudar no seu dia a dia na sala de aula. (PATROCÍNIA, 2020).

¹⁸ A Casa de Formação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG é ligada ao Departamento de Formação Profissional / Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Na Casa de Formação... Olha... eu pouco vô lá pela distância. Eu acho lá muito é::: difícil, até porque pra fazer curso lá tem que ser à noite. Lá é muito longe, lá é PERIGOSO. Então, ENQUANTO estiver lá, naquele lugar, naquele... né?!, naquele ponto, naquele endereço... eu prefiro não ir. Então eu procuro fazê em outros lugares. Faço a distância, faço outros curso, né?!, pra suprir essa::: essa questão da formação. (ALCINA, 2020).

Então é::: pra falar a verdade, eu não fiz muitos cursos na, na Casa do Educador, mas os poucos que eu fiz atenderam as minhas expectativas, assim... eu gostei, porque, na verdade, a gente procura é aplicabilidade, né?! [...] Você ir pra Casa do Educador pra perder tempo, pra ficar com enrolação aí não dá. (DEODATA, 2020).

[...] eu não cheguei a fazer nenhum curso. Em dois mil e dezoito, eu já ingressei no mestrado. Então eu não tive oportunidade nem horário, né?!, de fazer. Eu cheguei a fazer, a fazer não, assisti algumas palestras, coisas nesse sentido, seminários, mas eu não fiz nenhum curso específico, né?!, na, na minha área na Casa do Educador ainda. (OSVALDINA, 2020).

Na Casa do Educador não. Eu nunca fui, eu nunca irei, porque eu não considero que::: a postura que a prefeitura tem, em relação à nossa formação, seja uma:::, é, é:::, uma postura correta. Eu não considero, porque eu:::, eu não acredito que cê... que você fornecer cursos que só servem pra prefeitura seja uma postura honesta. Eu, particularmente, não considero que seja uma postura honesta, porque TEM que ser uma formação, é, é:::, GLOBAL, que serve pra todos os locais. (CIDALINO, 2020).

Na Casa de Formação, não me atraem por... eu acho que por conta talvez da temática... Não me atrai. Assim::: já fiz. Então eu sei o que eu estou falando, porque, eu já testei e::: a::: organização eu não gostei muito. Então, por isso, que hoje eu procuro por outras, mas, SE PRECISAR, eu não dispenso os cursos ofertados por eles. (NATÉRCIA, 2020).

As relações de força vinculadas a **(i) tempo, (ii) conteúdo, (iii) imposição, (iv) espacialidade** perpassaram, por vezes, a caracterização de insatisfação da maioria dos docentes entrevistados e foram constatadas na materialidade dos recortes discursivos: (i) o gerúndio e o realce das maiúsculas nos verbos “preparando” e “trabalhando”, no sentido de passagem do tempo presente, levou-nos a pensar em tempo perdido e em curso - “[...] E::: FORA que, na hora que você estaria em casa, preparaRAndo, né?!, trabaLHANdo, você está nessas formações que::: que, muitas vezes, não vão é::: ajudar no seu dia a dia na sala de aula”; (ii) a ênfase na aplicabilidade, na necessidade pragmática, demonstrou a noção de instantaneidade como expectativa dos docentes em contraste com a perspectiva da formação enquanto processo - “[...] os poucos que eu fiz atenderam as minhas expectativas, assim... eu gostei, porque, na verdade, a gente procura é aplicabilidade, né?!”; (iii) a proposta de formação continuada da Rede vista pela ótica da imposição e alvo de formas de resistência, de não aceitação - “[...] Eu não considero, porque eu:::, eu não acredito que cê... que você fornecer cursos que só servem pra prefeitura seja uma postura honesta.”; (iv) o espaço onde se localiza a Casa de Formação como fator dificultador - “[...] Então, ENQUANTO estiver lá, naquele lugar, naquele... né?!, naquele ponto, naquele endereço... eu prefiro não ir.”

Notamos, desse modo, que tais relações de força impactaram diretamente na opção de escolha dos docentes entrevistados, em relação a não fazerem parte dos cursos oferecidos na Casa de Formação. Discursivamente pensando, tais relações, se consideradas em conjunto, revelaram a estruturação de possíveis estigmas que orbitam esse tipo de oferta de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG: o estigma da má utilização do tempo - “Você ir pra Casa do Educador pra **perder tempo**, pra ficar com **enrolação** aí não dá.” -, o estigma da utilidade - “[...] muitas vezes, não vão é::: ajudar **no seu dia a dia na sala de aula**” -, o estigma das pressões do sistema de ensino - “[...] não considero que::: a postura que a **prefeitura tem**, em relação à nossa formação, seja uma:::, é, é:::, **uma postura correta.**” / “[...] **SE PRECISAR**, eu não dispenso os cursos ofertados por eles”. - e o estigma da falta de segurança e de mobilidade - “Na Casa de Formação... Olha... eu pouco vô lá pela distância. Eu acho lá muito é::: **difícil** [...]”

Também nesta perspectiva formativa, constatamos que o **poder escolher**, correlacionado ao **poder realizar**, ficou extremamente comprometido na realidade vivenciada pelos docentes participantes da pesquisa, perante o engessamento de relações, como: professor-tempo disponível, professor-demanda de sala de aula, professor-identidade formativa, professor-sistema de ensino.

Dessa maneira, verificamos, no discurso de alguns docentes, o realce conferido à busca pessoal no processo de formação continuada, principalmente no que se trata de opções em Educação a Distância - EAD ou mesmo que possuem flexibilidade mais abrangente agregada ao processo formativo:

Então eu procuro fazê em outros lugares. Faço a distância, faço outros cursos, né?!, pra suprir essa::: essa questão da formação. (ALCINA, 2020).

[...] os cursos que eu fiz... fiz EAD sim, mas os semipresenciais, que é o que a gente mais encontra hoje em dia é o que estabelece, assim:::, uma força maior. (ISALTINO, 2020).

Eu não sei. De repente, aulas, videoaula, alguma coisa de interação com o professor, mas que você não tivesse que se deslocar. O deslocamento e o horário restrito é que dificulta MUITO as coisas. Por exemplo: à tarde, à tarde eu tenho todos os dias ocupados. À noite, todos os dias ocupados. De manhã, eu tenho uma manhã. (PRECÍLIA, 2020).

Eu ganho muito mais fazendo meus cursos EAD, em que assisto os vídeos, faço as leituras, compro livros [...]. (CIDALINO, 2020).

Diante da regulamentação e da normatização dos cursos da Casa de Formação, via Portarias e Decretos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG e com a exigência do cumprimento das 45 (quarenta e cinco) horas base, relacionadas à Avaliação de Desempenho,

passamos a averiguar a tensão ocasionada, especificamente, na relação professor-identidade formativa e professor-sistema de ensino, no nosso universo de entrevistas. Isso porque percebemos a associação estabelecida, por vias de comparação, entre os âmbitos da formação continuada (Casa de Formação) e da formação em serviço (escola).

Nesse contexto de análise, foi importante a verificação de que, enquanto existe uma obrigatoriedade no cumprimento das 3 (três) horas de formação na escola, que se vinculam ao cumprimento da jornada extraclasse, na verdade, não há essa mesma obrigatoriedade, em termos oficiais, no que diz respeito ao ingresso em cursos da Casa de Formação, visto que a carga horária das 45 (quarenta e cinco) horas pode ser cumprida, por meio da realização de cursos diversos, ofertados por outras instituições e devidamente aprovados pelo Ministério da Educação - MEC.

No entanto, nos posicionamentos discursivos dos professores entrevistados, encontramos, como identidade formativa, a postura de recusa relativa aos aspectos de **obrigatoriedade**, por vezes, projetada na esfera da formação continuada (Casa de Formação):

Então eu sou **obrigada** a participar de formações que não vão me acrescentar, enquanto eu poderia estar participando de algo mais VÁLIDO e que modificaria, cada vez mais, a minha prática sem sala, né?! (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

E outra coisa também: eu acho que **O-BRI-GAR** os professores a **FAZEREM** cursos por conta de questão SALARIAL... Eu, particularmente, acho um absurdo, eu acho que isso tem que ser de escolha do profissional, da escolha de, de fazer, de saber o quanto é importante. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Então **esse professor para o professor**, para as formações, **ele tem que ser... de professor pra professor, ele também tem que ser muito preparado**, né?! (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

[...] na Casa, né?!, de Formação, eu vou procurar aquele que mais se adequa à minha necessidade, certo? A não ser quando você teve já, uma ou duas vezes, que você é **obrigada** a fazer curso X, né?!, na Casa de Formação. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

A citada recusa à obrigatoriedade apresentou-se, nesses fragmentos, explicitamente e implicitamente. Explicitamente, ao evidenciarmos as palavras “obrigada” e “obrigar”. Implicitamente, ao notarmos que, para além das impossibilidades de tempo, de carga horária disponível e de mobilidade, também existe, nas entrelinhas discursivas, uma certa recusa quando se expôs, por exemplo, a questão da imprescindibilidade de o professor que forma outro professor ser preparado, mesmo fazendo-se referência à relevância dos cursos ministrados na Casa de Formação e à competência dos profissionais que ali se encontram.

Ademais, os professores que ressaltaram o ponto de vista satisfatório do ressignificar a prática pedagógica, por meio dos encontros formativos da Casa de Formação, expressaram suas opiniões sobre os cursos oferecidos e sobre a necessidade de avanço na abordagem das especificidades condizentes à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que a Casa de Formação, em sua política de formação continuada, trabalha em prol de núcleos formativos:

[...] a gente viu sobre avaliação e:::: a teoria de resposta ao item. Então foi muito proveitoso, que eu falei: gente, quando eu fazia avaliação, eu sentava, pegava uma coisinha pronta, né?! Vô colocá esses exercícios que já, já, passei e tal. **Aí eu comecei a olhar e falar: não**, é uma questão, por exemplo, **que eu não tive na minha formação em graduação** [...]. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

[...] por exemplo, como eu já havia citado, o de **avaliação** ajudou muito no meu percurso, né?! [...]. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Na Casa de Formação... é:::: eu costume fazê, pelo menos, um curso por ano que é:::: que é pro enriquecimento pessoal, que muita das vezes é:::: são coisas que você já sabe, só que são abordadas de outras maneiras. [...] Mas eu ainda acho um pouco fraco, **haveria a necessidade, assim, de uma con-tex-tu-a-li-za-ção maior**. É, é:::: isso é pra longo prazo, não digo para hoje, né?!, porque acredito que:::: nada se muda, né?!, da noite pro dia, mais:::: com esperança e didáticas diferenciadas, metodologias diferenciadas, tudo pode ser mudado [...]. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Nos trechos acima, a referência discursiva a uma contextualização maior, a começar a olhar, a refletir sobre a prática e à relevância do curso relativo à avaliação suscitou o necessário estabelecimento de relações mais estreitas entre o que se passa no universo formativo escolar e o que se passa no universo da formação continuada da Rede/Casa de Formação, em um movimento de cooperação.

Nessa lógica, apenas alguns docentes expuseram que, de certa forma, os cursos da Casa de Formação possuem uma conexão com as demandas do espaço escolar, embora essa opinião tenha sido afirmada em condições de suposição, pois não chegaram a participar de tais cursos para falar, concretamente, sobre a existência desse alinhamento ou mesmo passaram por poucas experiências nesse ambiente formativo:

Alguns:::: cursos que eu já vi divulgação e que:::: até a nossa gestão já chegou a:::: convidar pra fazer alguns já:::: me interessaram bastante. **Eu achei que poderiam, né?!, é:::: contribuir bastante**. (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

A gente vê, né?!, os cursos, sempre está por dentro dos cursos oferecidos pela Casa do Educador. **Então, pelo tema, pela, pela ementa, a gente vê que são cursos EXCELENTES**, né?!. Eu não estou fazendo, mas eu sei que são cursos excelentes, as pessoas preparadas, né?!, muito preparadas pra podê trabalhar. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Atendem, atendem, mas, assim, eu tô falando **pelo título do curso e pela ementa**, mas, por fazer, não. **Então eu terei que fazê pra sabê se DE FATO...** mas, pelos

profissionais que estavam ministrando os cursos, eu tenho certeza, viu?! Seriam ótimos. (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Tá. Então como eu disse: eu fiz um curso apenas, né?! Pra minha profissão, modificou bastante, que a minha visão, agora, de avaliação, que eu tenho, é bem diferente, porque eu não conhecia mesmo aquela teoria. **Senti sim um alinhamento.** (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Esse desconhecimento, gerado pelos estigmas já mencionados - falta de disponibilidade, insegurança quanto ao local, recusas alusivas à leitura de obrigatoriedade realizada pelos profissionais, pareceu-nos minimizar, na perspectiva dos entrevistados, a relevância da participação nas práticas formativas desenvolvidas pela Casa de Formação, o que recai, mais uma vez, como efeito imediato, na supervalorização dos caminhos formativos presentes na busca pessoal.

Por esse motivo, as referidas relações de força, analisadas no discurso dos docentes pesquisados, tornaram-se uma espécie de reforçadores do pensamento de que, no plano da busca pessoal, o poder escolher cursos voltados para uma especialização, seja de natureza *lato* ou *stricto sensu*, se sobressai, mesmo considerando-se os atravessamentos dessa relação com o poder realizar e com o poder do sistema de ensino ora estudado, ainda permeado por estratégias disciplinares.

Podemos justificar esse raciocínio com base nos excertos apresentados abaixo:

Por que que não faz parceria com as universidades e **trazem cursos de pós-graduação pra gente nos momentos de formação continuada?** Aposto que todos os professores viriam toda semana. A maior parte deles... pelo menos os que tão interessados. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Então pra, pra isso, se a gente quer fazer alguma coisa, **a gente tem que investir na educação a distância, porque senão o tempo não dá.** Por isso acredito nesse tipo de oferta até porque as minhas duas pós foram a distância. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Então, se eu pudesse usar o meu tempo **NEssas especializações, como doutorado por exemplo,** que seria minha::: o meu objetivo, é::: seria muito mais válido, mas não é. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

[...] Se eu fosse pagar um mestrado, por exemplo, eu não conseguiria, né?!, com os meus compromissos mensais. Mas a gente::: vai atrás do que o governo oferece. Eu acho que poderia ser disponibilizado, **poderia ter mais vagas pra outros professores ingressarem, poderia ser mais, mais público, não... já é público, mas, assim, mais... ter mais vagas, né?!**, é pra possibilitar que todos os professores fizessem, uma oferta mais ampla. (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

A expressão valorativa da escolha por processos de pós-graduação, ratificada acima, tornou-se reveladora da busca por uma formação mais ampliada, sustentada em um tempo maior para a sua realização. Todavia, nesse mesmo contexto de apreensão dos enunciados do discurso, verificamos que a visão apresentada pelos docentes, em relação aos processos formativos

validados por uma maior maturação, como o que acontece em modelos de especialização (cursos acadêmicos), espelhou, ainda, a caracterização da necessidade de certificação, bem como um utilitarismo que ainda acomete, historicamente, a formação docente no Brasil, conectando-a à cultura científica chamada “pura”, de acordo com Kullok (2000).

Tendo em vista essas relações tensionadas pela reverberação do poder da cultura e do poder do saber canonizado, chegamos a precisar a visão fragmentária do processo formativo que transpõe tempos, espaços e práticas. A cultura identitária dos professores que responderam aos questionamentos propostos ainda possui traços, discursivamente desenhados, condizentes com essa construção de especificidade e de validação institucionalizada.

Diante de um outro ângulo de análise, salientamos, também, os indícios de uma busca por possibilidades de compartilhamento de experiências como espaço formativo. Os docentes desta pesquisa, pontuaram, em diferentes momentos das entrevistas, como reconhecem, positivamente, a possibilidade de troca de experiências na trajetória de seus percursos de formação e, conseqüentemente, de atuação:

Então esses cursos colaboraram muito. E, assim, o mestrado, é claro que o mestrado é específico, né?! A gente, a gente vai tê profissionais da nossa área, mas além de ser um mestrado, quer dizer, de estar com professores de Língua Portuguesa. Então ser profissional é isso. **A gente aprende muito, também, com os outros professores. Compartilhar experiências é:: compartilhar a PESQUISA deles.** Então isso é muito bom. (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Na escola dá essa oportunidade pra gente formar grupo, né?! E esses grupos é::: demonstrarem, né?!, em forma de estudos... nós já tivemos anos, assim, de estudar livros e aí cada grupo demonstrava é:::, naquele livro, né?!, o que foi aprendido e repassava para os outros grupos. Então, assim, na escola sim. Temos trocas de experiências. Geralmente, essa::: parte da formação continuada ela vai muito no que... na demanda e no, no que a escola tá precisando naquele momento. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Eu gosto muito de::: projetos. Então eu trabalho muito com projetos, tanto que nós temos o sarau, né?! É::: e::: o festival de talentos da escola [...]. **E esses momentos passam pela formação porque todo mundo tem que está por dentro, todo mundo trabalha junto, a gente contextualiza, né?! (ISALTINO, 2020, grifo nosso).**

Sim, sim, a::: gente precisa de::: é:::, de aprofundar os conhecimentos, né?!, aprofundá, enriquecê e buscar, né?!, é::: essa, esse, essa troca de conhecimentos, né?!, porque ele não deixa de ser uma troca. A gente vai buscar, mas a gente troca muito conhecimento também, né?! (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

[...] quer inspirar a gente a fazer um trabalho melhor? Traga então um documentário sobre a prática em outros países, traga palestras, né?!, de profissionais ensinando as metodologias ativas, **PROPOnha realmente ações efetivas ó: nós estudaremos de forma sistematizada, né?! (CIDALINO, 2020, grifo nosso).**

Essa possibilidade de troca foi analiticamente acompanhada, nos trechos destacados, da ideia de necessidade e de busca por sistematização e verticalização dos conhecimentos nos

momentos de formação continuada, inclusive nas escolas, ou seja, não considerando, nesse prisma, apenas o *lócus* acadêmico para a legitimação das práticas dialógicas: “[...] nós estudaremos de forma sistematizada, né?!” / “[...] a:::: gente precisa de:::: é::::, de aprofundar os conhecimentos, né?!, aprofundá, enriquecê e buscar, né?! [...]” / “[...] todo mundo trabalha junto, a gente contextualiza, né?!”

Dessa forma, com as análises das relações de força apresentadas neste subtítulo, examinamos que, da mesma maneira que o contexto da atuação docente tem sido entremeado pela noção de complexidade nas diversas instâncias da realidade contemporânea, o que se entende por “espaço formativo” também tem ganhado outros apelos, principalmente se pensarmos na imprescindibilidade de ser legitimada a personalidade dentro da profissionalidade nos processos de formação docente (NÓVOA, 2009).

Desse movimento entre o que é pessoal e o que é profissional, apregoado por Nóvoa (2009), e visto em uma ótica de constante interação na esfera formativa, poderia haver o surgimento de uma relação dialógica entre os espaços formativos escolares, os espaços formativos da Casa de Formação e os espaços formativos da trajetória individual de formação docente. Essa conexão, circunscrita em relações diversas, diferentes e contrastivas, poderia proporcionar uma coesão, não totalmente harmônica, porém potencializadora do acolhimento da multiplicidade e da individualidade, de modo coexistencial, no âmbito da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG.

Isso, porque, em geral, o nível micro das tensões salientadas, no discurso dos professores, mostrou-se revelador da ação de propulsão e de impulsão que as relações entre professor-identidade formativa, professor-gestão escolar e professor-sistema de ensino podem chegar a produzir, no plano da diversidade e da singularidade, se ponderarmos o fato de que, na realidade, “as relações de força consistem no que quer que seja nas interações sociais de alguém, algo que o empurre, incite ou obrigue a fazer algo” (LYNCH, 2018, p. 31).

Desse modo, as relações de poder escolher e de poder realizar demonstraram-se perpassadas por unidades básicas tensivas, concernentes às vivências da realidade docente daqueles que participaram das entrevistas efetuadas. Então, mediante esses juízos analíticos, chamamos especial atenção para a questão da multimodalidade da leitura e da escrita na tessitura dos percursos formativos desses professores.

O panorama de conhecimento e de reconhecimento das várias imbricações da escrita e dos processos de leitura em momentos de formação, direcionados a Professores de Língua Portuguesa, acena, no âmbito deste estudo, não apenas para a contextualização das práticas

dedicadas aos alunos, mas, também, para a melhor compreensão dos percursos formativos pelos quais os docentes, arguidos em entrevistas, já tiveram acesso.

Diante de um prisma extensivo, notamos que a busca por especializações diversificadas, que englobem não apenas as especificidades da Língua Portuguesa e da Literatura, mas que conectem essas especificidades às questões tecnológicas por exemplo, seja no plano do *lato sensu* ou *do stricto sensu*, mostrou-se bem tímida neste recorte de pesquisa, inclusive no que se refere aos percursos dos docentes com 20 anos ou mais de atuação, bem como daqueles que estão com cerca de 10 anos ou menos de profissão:

Especialização, **na área de gestão escolar e de formação de leitores**. É::: o curso de aperfeiçoamento já fiz vários já. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Especialização, mestrado é::: **tudo na, na, na::: Língua Portuguesa** e, e::: Literatura. Curso de aperfeiçoamento também... também nessas áreas. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Especialização e aperfeiçoamento, né?! a pós-graduação *lato sensu* na... no Ensino de Língua Materna, eu tenho uma pós na metodologia **do Ensino de Língua, que é sempre trabalhar ali a contextualização, né?!** (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Fui direto pro mestrado, estou no doutorado. Não fiz cursos de aperfeiçoamento. Área de **Letras e Literatura**. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Eu já fiz especialização em Língua Materna. Atualmente, estou:: fazendo o mestrado, já estou terminando praticamente. **E é também na área de Língua Portuguesa, Letras mesmo**. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

Essa configuração, extraída dos percursos de formação dos docentes pesquisados, alinhou-se com a averiguação de que os quesitos da multimodalidade, como estética da pluralidade (YUNES, 2003b), que aglutina o visual, o verbal, o imagético, o sonoro, principalmente em dispositivos digitais, além de se vincular à multiplicidade de encaminhamentos nos processos de escrita e de leitura, praticamente não foi um tema considerado nos momentos de formação continuada descritos por grande parte dos docentes participantes desta investigação científica:

É... assim... **BASE mesmo a gente vai buscando cada dia, né?! , a gente vai buscando aprimorar, a gente vai buscando conhecer coisas melhores, mais a gente sabe pouco. Todo... todo, todo POUCO que a gente sabe ainda é pouco ainda, né?!** Então é::: as inovações são muito rápidas, né?! As evoluções são muito rápidas. Então cê... pra você acompanhar, cê tem que SUAR mesmo e procurar ir atrás e, e, e::: buscar novas, novas tecnologias. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Infelizmente nenhum. Os cursos que eu já participei e que envolvia a tecnologia ficava muito restrito, mas também já tem muito tempo, né?! , e as aulas de é, é::: transmissão de filmes, transmissão de vídeos. Então acho que é uma coisa muito ultrapassada. Atualmente, não tenho feito cursos nessa área de formação. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Na graduação tive muito pouca coisa [...] É o que eu disse: a gente fica muito presa a questões burocráticas, né?! E falta essa parte. Seria ótimo se tivesse, sabe?!, pra aprendê a fazê outras... a levá isso que seja pra uma sala de vídeo, fazer alguma, alguma atividade lá que possa utilizar, né?!, de, de tecnologia. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Não na, na área da Literatura específico, né?!, mas, por exemplo, nós tivemos é::: é::: uma das primeiras aulas foi sobre tecnologia. O uso de recursos tecnológicos mesmo, de sites, de::: é::: sites de pesquisa, é::: de::: aplicativos que diferenciam as aulas [...]. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Olha é::: eu vô te sê sincero: não é considerado, né?! É::: em todos os que eu já fiz, que eu já passei, enfim, nos é cobrado, né?! [...] sobre a multimodalidade é::: nós por, por intuito pessoal, sa-ben-do que isso existe e que, se o aluno não estiver dentro da, da tecnologia, ele também não evolui, né?!, contudo NÓS abrangemos isso e levamos isso pra eles. **DENTRO das formações que eu já tive, eu não fiz nenhuma, não vô te mentir, ne-nhu-ma que abordasse [...].** (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Aí cê chega e se depara com essa realidade. Quanto a pensar as variadas linguagens, **faço mais de forma autônoma mesmo. Aí é uma busca que eu faço pra sala de aula.** (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Como mencionado nos trechos apresentados, lemos, com clareza, as marcas discursivas evidentes quanto à ausência de uma especificidade formativa que aborde, com mais objetividade, a multimodalidade da leitura e da escrita: **a noção do autodidatismo** reforçada pela ideia de busca constante no dia a dia e pela utilização da expressão “a gente” no sentido de “eu mesmo” - “É... assim... BASE mesmo a gente vai buscando cada dia, né?!, a gente vai buscando aprimorar, a gente vai buscando conhecer coisas melhores [...]” / “[...] faço mais de forma autônoma mesmo. Aí é uma busca que eu faço pra sala de aula.”; **a noção de superficialidade ou mesmo de restrição temática** - “Na graduação tive muito pouca coisa [...] É o que eu disse: a gente fica muito presa a questões burocráticas, né?! [...]” / “Infelizmente nenhum. Os cursos que eu já participei e que envolvia a tecnologia ficava muito restrito, mas também já tem muito tempo, né?![...]” / “DENTRO das formações que eu já tive, eu não fiz nenhuma, não vô te mentir, ne-nhu-ma que abordasse [...].”

Além disso, a carga semântica da expressão “todo POUCO que a gente sabe ainda é pouco” representou, inclusive, um desconforto relativo às plurais demandas de ensino, desconforto esse que terá, neste trabalho, uma sondagem particularizada nos próximos subtítulos do capítulo, por integrarem os tópicos atinentes à utilização de dispositivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, aliando-os ao entendimento das variadas linguagens em meio às interações mediadas em sala de aula.

Não obstante, uma pequena divergência quanto a essa verificação ancorou-se no seguinte acontecimento discursivo: os professores entrevistados que, em seus percursos formativos, passaram por experiências como mestrandos, no espaço temporal dos últimos dez

anos, indicaram, discursivamente, a contribuição da abordagem multimodal, em se tratando das disciplinas ofertadas nesses tipos de curso:

No mestrado, a gente teve bastante::: embasamento nesse sentido, né?!, a gente teve uma disciplina de gêneros que, que:: abordou muito essa questão da multimodalidade, deu muitos é::: vamo dizer, assim, subsídios pra gente trabalhá com isso, né?! [...]. (OSVALDINA, 2020).

Sim, principalmente o mestrado, né?!, no mestrado isso foi trabalhado claramente. Então::: é::: eu já vinha num projeto antes com o UCA. (PATROCÍNIA, 2020).

Dão. Dão muito subsídio. E, assim, às vezes, a gente aprende muito mais, como eu te disse, com os próprios colegas de profissão, né?!, com os mestrandos é::, no caso. (CASTORINA, 2020).

Com exceção da professora Patrocínia que, no mestrado, pesquisou justamente a questão dos multiletramentos, vivenciando práticas multimodais e multiculturais em sua rotina pedagógica, as demais contribuições pronunciadas tenderam ao nível do “embasamento” ou do “subsídio teórico”. Sendo assim, a caracterização de existência de um possível distanciamento entre teoria e prática foi externada a partir do uso de expressões, como: “[...] deu muitos é::: **vamo dizer, assim, subsídios [...]**” / “[...] às vezes, **a gente aprende muito mais**, como eu te disse, **com os próprios colegas de profissão**, né?! [...].”

Até mesmo uma das entrevistadas, ao discorrer sobre a não contribuição dos processos de formação continuada acerca desse viés do multimodal em dispositivos digitais, ressaltou o quanto essa questão ainda tem sido atravessada pelo nível teórico nas interpelações formativas:

Tô pensando... mas... de tecnologia... voltado... muito pouca coisa, muito pouca coisa. Foi, era muito, assim, era seminário, era apresentação. Mais voltado pra questão tecnológica? Às vezes, tinha mais pra questão de Língua Inglesa, que a gente conseguiu usá mais o laboratório lá, na faculdade, mas pra Português? Muito pouco ou quase nada... foi pouca contribuição. Como eu te falei: a gente discute muito a teoria, a teoria, a teoria. (IGELCEMINA, 2020).

A evidência da hesitação ao iniciar a falar sobre a contribuição dos percursos formativos e sua ligação com o multimodal - “Tô pensando...”, a repetição da palavra “teoria” por três vezes, no final do raciocínio explicitado, foram aspectos que demarcaram, em síntese, a crítica sobre a necessidade de melhor conhecer, na contemporaneidade, a faceta dos multiletramentos, levando em conta o foco do multimodal nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, diante de tudo que apresentamos, nesta subseção, estreitamos, nos próximos subtítulos, os nexos da analítica estabelecida entre as relações de poder, entremeadas pelos percursos de formação e pelos vieses discursivos que envolvem os dispositivos digitais

abordados neste estudo - computador do laboratório de informática, computador do Programa Um Computador por Aluno - UCA e celular do aluno, além de tratarmos do desdobramento alusivo à multimodalidade da leitura e da escrita.

4.2 Dispositivos Digitais: desafios, relações e posicionamentos atinentes à prática docente

À medida que delineamos as bases dos percursos formativos dos docentes entrevistados, atentando-nos para a analítica das relações de poder, configuradas nas irradiações do contexto discursivo referente aos aspectos formativos e suas consequentes correlações com a utilização de dispositivos digitais ofertados na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, chegamos a um patamar de averiguação representativo das especificidades das aulas de Língua Portuguesa em tempos de consolidação da cibercultura, no que se refere à Educação Básica - segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Expressamo-nos, nessa conjuntura, por meio da ênfase conferida ao vocábulo consolidação, visto que a melhor compreensão da cultura da tela não mais se mostra, em pleno século XXI, como sendo uma lógica puramente eloquente em se tratando de práticas pedagógicas, mas como uma necessidade premente. Isso porque, em geral, parece haver, em termos educacionais, uma onda de naturalização operando transformações diversas, a partir das perspectivas do virtual, ou seja, do universo digital.

Com a velocidade dos fluxos proporcionada pela cibercultura (LÉVY, 1999), a materialização dos processos de leitura e de escrita tem sido perpassada por múltiplas possibilidades, modos, trajetos e redefinições. Por isso, assistimos, diariamente, aos cataclismos das contradições sociais, culturais e de cunho educativo que convergem para a estruturação das teias da realidade das interações tecnológicas.

No século XXI, considerando a imensidade de personalização ofertada pelas dinâmicas do ciberespaço e extrapolando os já evidenciados níveis estruturais quanto aos suportes de texto em meio digital (MARCUSCHI, 2003), não há mais coerência na visão prefacial das classificações entre gêneros, suportes, maneiras de veiculação e dispositivos de armazenamento, mas parece sobressair a indispensabilidade de se enxergar a amplitude das formas de produção da contemporaneidade e de seus respectivos impactos.

Nesse sentido, com vistas à multiplicidade de suportes polissêmicos, disseminados em variados dispositivos digitais, responsáveis, até certo ponto, pelo papel propulsor do processo comunicacional e de aprendizagem na vivência hodierna, percebemos que, além das alterações

nas materialidades da leitura e da escrita, convivemos com diferentes demandas relativas às posturas, identidades e - por que não dizer - subjetividades do humano (CHARTIER, 2011).

Especialmente no rol da subjetividade, embrenhamo-nos nas veredas do discurso, para verificar os posicionamentos do sujeito professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG quanto à utilização de três dispositivos digitais no espaço escolar, sendo eles: o computador do laboratório de informática, o computador do Programa um Computador por Aluno (UCA) e o celular do aluno.

Essa utilização, explorada à luz dos aspectos da teoria da multimodalidade da leitura e da escrita, baseou-se, sobretudo, na ótica da arqueologia foucaultiana, cuja proposta de análise discursiva constitui-se, basicamente, em:

[...] fazer aparecer os aspectos referentes à forma de existência social dos sujeitos, tendo em vista os aspectos linguísticos, sociais e históricos que engendram sua constituição nas formações discursivas, na formação e transformação desses sujeitos e dos objetos que os constituem. (FERNANDES, 2012, p. 30).

Sendo assim, os 12 (doze) professores entrevistados foram arguidos acerca de suas práticas educativas que se conectam a esse enfoque relacionado aos mencionados dispositivos digitais, atrelando a tal procedimento a requisição de seus respectivos atravessamentos e posicionamentos, já que, no feixe das relações discursivas, o falar pode passar a demonstrar “o campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (FERNANDES, 2012, p. 31).

A partir desse pensamento, constatamos que os docentes pesquisados salientaram, em seus discursos, mediante a exposição de argumentos variados sobre seus percursos formativos, a validade das inovações tecnológicas nos tempos atuais, expressando, ainda, junto às particularidades de suas colocações, o viés de crítica, quando explicitaram a necessidade do desenvolvimento de ações educativas pautadas no acesso e no uso dessas inovações, nas aulas de Língua Portuguesa, de modo consciente, inclusive, no que se refere à relação professor-aluno:

Quanto às transformações na leitura e na escrita tem coisas positivas e negativas, né?! Eu acho que os meninos ficaram um pouco mais preguiçosos um pouquinho ((risos)) em sala de aula e, às vezes, também atrapalha o::: o tempo que você tem que... quando cê tá em sala de aula MESMO, você não tá usando as tecnologias, às vezes, o celular te toma um pouco de tempo, né?!, até o aluno conseguir fo-car na atividade. Então é um lado negativo também. Mas é muito positivo. (PRECÍLIA, 2020).

Eu comecei a minha vida profissional como professora de Informática dos dezesseis aos vinte e dois anos. Então isso aí já me trouxe, assim, é::: já abriu a minha mente pra importância dos recursos tecnológicos pra formação do ser humano. [...] A gente

percebe, em sala dos professores, reclamando muito do aluno, mas, quando a gente se predispõe a mudá, a gente percebe que, que tem um retorno. (CASTORINA, 2020).

É::: agora, o, essa valorização tecnológica com a leitura e a escrita. Então é:: a gente tem uma parte da comunidade que a gente sabe que usa os recursos é::: tecnológicos para o conhecimento, né?!, vamo falar o conhecimento acadêmico, né?! Não informação. [...] Então tem uma parte da comunidade que não busca o conhecimento, né?! ALIÁS, busca informação, mas aquela informação que não vai fazer parte da FORMAÇÃO do ser. (ARMINDA, 2020).

[...] mas eu tinha um certo receio com relação a recurso midiático, tecnologia. Então eu, eu per-ce-bi que a tecnologia ou::: o MUNDO tecnológico ele pode me ajudar, sim, com relação à leitura e à escrita, né?!, porque, às vezes, quando você pega um livro, aquilo já é um martírio pro aluno. E, se eu pego um computador ou um, um celular, o mesmo texto que, às vezes, eu quero trabalhá em sala de aula está lá aí eles, eles querem, porque se torna algo diferenciado. (ISALTINO, 2020).

É::: Eu não acredito em todo esse vendaval que o pessoal faz em torno da tecnologia. Eu não acho isso. Eu acho que, assim como o livro foi uma novidade, a tecnologia é uma novidade, basta você sabê trabalhar com ela, né?! O livro didático ele pode ser um ensino maçante, mas, dependendo da forma que você trabalha, se você... o que você utiliza DELE, o que você faz com o que ele tá trazendo, aí você muda. E a mesma coisa com a tecnologia. Tecnologia é a forma como você é:: muda. (PATROCÍNIA, 2020).

[...] na época atual, a gente precisa saber é::: separar uma coisa da outra. Eu, eu super valorizo o letramento digital. Eu acho que isso é muito bom, né?! A gente, a gente tem que é, é::: tem que evoluir sempre. É uma coisa SUPERimportante, a gente tem que atualizar sempre e, assim... o aluno hoje em dia ele tá mais letrado, né?!, digitalmente, porque ele procura mais, ele tá sempre na Internet. Então o professor tem que... Na verdade, eu acho que aqui a gente tá... a gente tem que... a gente tá aprendendo uns com os outros, porque, nesse momento, tem muita coisa que o aluno sabe mais do que o professor NESSA ERA DIGITAL. (ALCINA, 2020).

Por meio desses recortes discursivos, situamos, em linhas gerais, a referida relação professor-aluno em uma dualidade basilar quanto ao **poder do acesso** e ao **poder do saber usar**. Notamos, aliás, que essa dualidade mostrou-se deslizante no interior das instâncias do ensinar e do aprender: ora referiu-se ao universo da prática pedagógica, pensada enquanto constituição formativa, enquanto possibilidade de também ser considerada inovadora - “Então isso aí já me trouxe, assim, é::: já **abriu a minha mente pra importância dos recursos tecnológicos pra formação do ser humano**. [...] A gente percebe, em sala dos professores, reclamando muito do aluno, mas, quando **a gente se predispõe a mudá**, a gente percebe que, que tem um retorno [...]” / “Eu acho que, assim como o livro foi uma novidade, a tecnologia é uma novidade, basta você sabê trabalhar com ela, né?!” / “Na verdade, eu acho que aqui a gente tá... a gente tem que... **a gente tá aprendendo uns com os outros, porque, nesse momento, tem muita coisa que o aluno sabe mais do que o professor NESSA ERA DIGITAL.**”; ora referiu-se ao universo de relacionamento direto com o aluno: “Eu acho que os meninos **ficaram um pouco mais preguiçosos um pouquinho ((risos))** [...]” / “[...] **o aluno hoje em dia ele tá**

mais letrado, né?!, digitalmente, porque ele procura mais, ele tá sempre na Internet.” / “E, se eu pego um computador ou um, um celular, **o mesmo texto que, às vezes, eu quero trabalhá em sala de aula está lá aí eles, eles querem, porque se torna algo diferenciado.**”

Essa dualidade, extraída dos excertos das entrevistas, foi marcada pelas contraposições discursivas presentes em expressões reveladoras de um caráter opositivo no âmago das disposições enunciativas afirmativas, isto é, no discurso dos docentes, não foi exibida uma “rejeição” absoluta relativa aos aparatos tecnológicos, mas também não foi verificada uma “divinização” de recursos dessa natureza. Por essa razão, respaldamo-nos, especificamente, nos fragmentos: “[...] Mas é muito positivo [...]” / “[...] Então é:: a gente tem uma parte da comunidade que a gente sabe que usa os recursos é::: tecnológicos para o conhecimento [...]” / “É::: Eu não acredito em todo esse vendaval que o pessoal faz em torno da tecnologia.”

Paralelamente, notamos o quanto o paradigma da cibercultura e a esteira de todas as alterações apregoadas por ele trouxeram, em relação ao mundo em que vivemos, a demanda de transformação para o foco das interações educacionais. Transformações que constituem o sujeito professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG em uma configuração de mudança ainda restrita à esfera pedagógico-utilitarista: “[...] quando cê tá em **sala de aula MESMO**, você não tá usando as tecnologias, às vezes, o celular te toma um pouco de tempo, né?!, até o aluno **conseguir fo-car na atividade.**” / “[...] a gente precisa saber é::: **separar uma coisa da outra.**” / “[...] porque, às vezes, **quando você pega um livro, aquilo já é um martírio pro aluno.**”

Ademais, esse entendimento de mudança apresentou-se interligado à noção de mutabilidade, isto é, demonstrou-se condizente com a esfera das instabilidades da prática docente, ressaltando o processo antitético delineado entre o que era e o que não é mais. Para tanto, asseguramo-nos, discursivamente, em passagens, como: “[...] cê tá em sala de aula MESMO”, “quando você pega um livro, aquilo já é um martírio pro aluno”, “tem muita coisa que o aluno sabe mais do que o professor NESSA ERA DIGITAL”. As maiúsculas “MESMO”, “NESSA ERA DIGITAL” e o vocábulo “martírio” denotaram, precisamente, a complexidade contrastiva atinente ao ontem, ao hoje, com vistas, inclusive, ao futuro.

Essas relações de força a que se referem os termos aqui arrolados - mudança e instabilidade - puderam transmitir, na análise proposta, mais uma demarcação geracional, frente à convivência com os recursos tecnológicos em sala de aula. Enquanto os (i) docentes com mais de vinte anos de atuação acentuaram, no discurso, as habilidades dos alunos referentes à recepção dos avanços da tecnologia, (ii) aqueles que se encontram no início da carreira ou

mesmo com dez anos ou menos de atuação explanaram sobre a relevância do fazer educativo mediatizado pelas tecnologias, levando em consideração, também, o princípio da colaboração:

(i) Então::: a escola tem que MOSTRAR o quê que existe pra eles, quando forem usar, tiver a possibilidade, saberem o que procurar, né?! **Então eles conhecem, tudo que a gente não sabe eles... eles sabem mexer, é::: editar foto e tal. Eu já não sei.** (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

(i) **Então deixa mais concreto, mas, na hora que você precisa usar e eles tão usando, aí dificulta.** É a parte negativa. Nesse aspecto, eles têm mais informações, né?! **E isso faz com que eles sejam mais críticos, a partir do momento que eles tenham mais... tem conhecimento eles vão ser um pouco mais críticos. É positivo. Mas nem sempre eles usam a tecnologia quando estão com eles, de posse deles. [...] nem sempre eles usam de forma benéfica.** Então... Nossa Senhora! Sinto uma necessidade de mediar mais. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

(i) Então existe essa parte da colaboração, do você pedir o aluno pra te ajudar, pedir a, a::: aquela... **ter aquela troca com o aluno, porque, muitas vezes, ele sabe muito mais que a gente.** (ALCINA, 2020, grifo nosso).

(ii) [...] mas eu considero a utilização das mídias digitais, na escola, A-TU-AL-MENTE, uma necessidade. [...] porque eu não considero que seja válido, é, é::: DESONESTO com eles você fazer com que eles passem por isso, porque nós passamos por isso, mas, na nossa geração, o computador foi surgir quando a gente já era adolescente. [...] **É desonesto, sabe?! É torturante, é, é:::, chato mesmo, tedioso pra ele ficar aqui dentro da sala sem ter, obviamente, ALGUNS momentos ou algumas aulas semanais dedicadas ao uso ex-clu-si-vo da tecnologia dentro de sala de aula.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

(ii) Acho que a tecnologia, na verdade, ela só vem a somar, eu acho que ela não tem que ser colocada em primeiro lugar, né?!, como a bam-bam-bam que vai resolver todos os problemas da sala de aula. Não é isso. **Ela vem pra colaborar, ela vem pra ajudar. E aí é, é::: depende do professor como ele vai utilizar essa ferramenta.** (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

(ii) **Eu vejo o lado positivo. No dia a dia, na transformação, no conhecimento, tanto do professor como dos alunos... o lado positivo.** Eu acho que, com essa tecnologia, com o uso mais constante do celular, o aluno passou a ser leitor. [...] Eu acho que ela mostra também avanços, a leitura e a escrita. Porque ele tá LENDO, já vai melhorando a escrita, a argumentação. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

A partir dos recortes selecionados, constatamos o quanto, nas elucidações discursivas dos docentes com vinte anos ou mais de atuação, existe uma linha invisível, mas divisória, no que se refere ao manejo de aparatos tecnológicos, o que deflagrou a presença de um poder hierarquizante no campo da relação professor-aluno, cuja latência ainda reflete padrões disciplinadores: “Então deixa mais concreto, mas, na hora que você precisa usar e eles tão usando, aí dificulta. É a parte negativa [...]” / “É positivo. Mas nem sempre eles usam a tecnologia quando estão com eles, de posse deles. [...] nem sempre eles usam de forma benéfica.” / “Então eles conhecem, tudo que a gente não sabe eles... eles sabem mexer, é::: editar foto e tal. Eu já não sei.”

As matrizes do disciplinamento foram explicitadas na dificuldade sentida, no que diz respeito à utilização simultânea de recursos tecnológicos, no caso o computador, na expressividade do substantivo “posse”, na força semântica do pronome indefinido “tudo”, em se tratando dos processos de domínio de edição e de manejo, mas, principalmente, no realce do “saber” e do “não saber”, enquanto polarização, sendo que o **poder saber** estruturou, em certa medida, essa percepção de desnível nos modos de convivência estabelecidos entre o professor e o aluno.

Em compensação, no discurso dos docentes que demonstraram reconhecimento quanto aos princípios da cooperação nas interações com a tecnologia, as posições professor e aluno foram caracterizadas em um mesmo plano de constituição, que evocou a equiparação das duas subjetividades, ou seja, tanto a do professor quanto a do aluno. Isto posto, destacamos o sentido positivo, em referência à prática docente e à aprendizagem do aluno - “No dia a dia, na transformação, no conhecimento, tanto do professor como dos alunos [...]”; o próprio vocábulo “colaborar”, pensado em relação à função metodológica dos recursos tecnológicos - “Ela vem pra colaborar, ela vem pra ajudar. E aí é, é::: depende do professor como ele vai utilizar essa ferramenta.”; e a exposição de necessidade de integridade, sobretudo no que se refere à realidade do aluno na contemporaneidade, ao ser retratado o contrapeso das situações caracterizadas com adjetivos, como “desonesto”, “torturante”, “chato”, “tedioso” - “É desonesto, sabe?! É torturante, é, é:::, chato mesmo, tedioso pra ele ficar aqui dentro da sala sem ter, obviamente, ALGUNS momentos ou algumas aulas semanais dedicadas ao uso ex-clu-si-vo da tecnologia dentro de sala de aula.”

Logo, assinalamos como notórios, nesse processo analítico, os aspectos impositivos dessas relações de força. Tais aspectos, segundo os apontamentos foucaultianos, chegam a determinar os papéis exercidos pelos sujeitos no próprio discurso. A escola, historicamente, enquanto instituição, ainda não conseguiu vencer os paradigmas da padronização e da normatização da atuação de seus partícipes, como espelha as discussões presentes nesta subseção.

Na verdade, nesse movimento de reflexão sobre todo o cenário de transformações do século XXI, compreendemos, pois, à luz da teoria do discurso e do sujeito em Foucault ([1971] 1996), que a escola, em posição de entidade social, de fato:

[...] reúne todas essas formas de imposição de regras aos sujeitos do discurso; como apropriação social dos discursos, ela é o lugar de ritualização da palavra, ela determina e fixa os papéis dos sujeitos que falam, constitui e promove a difusão de doutrinas.

Portanto, ocorre, na escola, como atesta Foucault (1996), uma apropriação do discurso por meio de saberes e poderes. (FERNANDES, 2012, p. 51).

Levando em conta as circunstâncias particularizadas, conectamos às citadas tensões a influência do **poder do acesso**, do **poder saber usar** e do **poder hierarquizante**, posicionados no contraponto do “não acesso” consciente, “do não saber usar” e das “diferenças” que ecoam nas relações de força acerca das mudanças ocorridas no mundo, a partir de suas instabilidades de um lado e da colaboração, de outro, analisada como fator de estabilidade no trato professor-aluno.

Nesse quadro de análise, a relação tensiva entre poder e saber pareceu-nos apontar para a repercussão, presente na materialidade discursiva dos docentes pesquisados, da estrutura doutrinária do *maniqueísmo*¹⁹, que se sustenta na dualidade das dimensões do vivenciado. Essa estrutura, perceptível no emaranhado das subjetividades dos professores que contribuíram com a pesquisa, de certo modo, impeliu-nos a configurar, nesse ínterim, uma formação discursiva dualística e tensionada, que problematiza os benefícios e os malefícios da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula:

Então é, é::: uma forma de, de, de, de::: trabalhá, ainda, com o TEMPO, pra podê alcançar cem por cento. **Essa conscientização é importante, porque não é fácil... essa conscientização pra uso pedagógico.** (ALCINA, 2020, grifo nosso).

As alterações na nossa sociedade::: muito voltadas pra essa questão da educação tecnológica acabaram influenciando bastante nesses problemas que eu te falei no início... de leitura, de escrita... Então, apesar daqui, na escola, as crianças não serem TÃO ligadas a ficar com o celular na sala de aula, aquela necessidade que a gente vê em outros ambientes escolares. É:: mas eles **tão muito intrincados**, né?! (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

[...] é::: cabível sim, desde que eles saibam **discernir a diferença entre usar o recurso pra seu aprimoramento, saber o que é correto e utilizá dentro de sala de aula, né?!,** e::: diferenciando que aquilo é uma linguagem tecnológica e nós necessitamos de uma linguagem escrita, verbal, não verbal, como qualquer cidadão comum, né?! **Eu tenho que usar. Se eu não usar um recurso midiático, estou fora da tecnologia, o mundo mesmo expugna.** Agora eu tenho que saber que aquilo tem hora e o momento e o lugar. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Precisamos crescer. Novamente eu falo, né?! , que a gente precisa de melhorá essa qualidade nossa, né?! , **trabalhar mais, enriquecer o nosso trabalho do dia a dia e mesmo pro nosso conhecimento.** O professor ainda precisa se preparar melhor para o digital, né?! Essa modalidade digital eu preciso me preparar, sim, né?! , mas pra gente podê avançar no:::, no::: ensino, no, no processo todo. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

¹⁹ De acordo com Schöpke (2010, p. 155), o maniqueísmo “é uma concepção filosófica que admite dois princípios cósmicos coeternos, contrários e conflitantes: o Bem e o Mal”. Segundo essa autora, “o maniqueísmo, num sentido bem estrito, expressa-se pela ideia de que o mundo se encontra numa batalha contínua entre o Bem e o Mal [...] sem possibilidade de mudança” (SCHÖPKE, 2010, p. 155).

Olha, às vezes, as formações, mas muito:::: as coisas acontecem, você faz um planejamento e tal é:::: dentro das suas formações, mais o que vai acontecendo no cotidiano, no dia a dia, você muda completamente, né?! Então, assim, já fiz tanta coisa, **usando as tecnologias em sala de aula, e que foram benéficas**, nem sempre é:: foi através de formação, nem sempre. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Então eles não conseguem ter acesso a:::: a conteúdos interessantes pelo próprio celular e, **mesmo porque, ele também não sabe usar, né?! Então, isso, isso é complicado, porque uma coisa é, é:::: é o que é falado, é a realidade que a gente vive lá fora. A realidade escolar, a, a escola tá muito aquém dessa realidade** ainda, principalmente, as escolas de, de periferia. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Como eu te disse: a gente tá inserido nesse mundo. Não, não tem volta mais não. A gente tá nesse mundo. Eles serão inseridos mais. Claro, eu acho que ainda é muito à parte, né?! **Apesar de ter o celularzinho pra jogo, não é uma vi-vên-ci-a ali no mundo**, no mundo virtual, né?!, mas a gente tem que fazê esse movimento. Isso não tem como. Sabe?! (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

O antagonismo - enfatizado pelo plano dicotômico das ideias de adequações e inadequações acerca dos recursos tecnológicos, de saber e de não saber utilizá-los perante os padrões estabelecidos no ambiente escolar e a inevitabilidade de convivência com a era digital - esteve marcado, discursivamente, nas expressões “consciência pra uso pedagógico”, “discernir a diferença” (em que momento se pode usar e em que momento não se pode usar), “a gente tá inserido nesse mundo”; nas colocações sobre as benesses do aprendizado tecnológico no dia a dia (autodidatismo), assim como a partir dos apontamentos contrários, proporcionais às influências que entremeiam os problemas da leitura e da escrita, quando houve menção ao vocábulo “intrincado”, ou mesmo por meio da exposição da carga semântica da palavra “expugna”, no sentido de destacar o fator excludente dessas interações. Ademais, a significância dos termos “celularzinho pra jogo” sinalizou, à sua maneira, as deficiências na área do letramento digital e da crítica pertinente às condições de acesso na realidade escolar.

Dessa forma, os professores participantes desta investigação científica, absorvidos pela instantaneidade, pela velocidade das alterações dos variados espaços do vivido, ratificaram, em seus pronunciamentos, a ideia revelada, no subtítulo anterior, sobre as contribuições dos seus percursos formativos, no que se refere ao entendimento da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.

A supracitada ratificação foi estabelecida nos entremeios analíticos concernentes à confirmação de que, em geral, os percursos formativos, percorridos em suas trajetórias profissionais, não apresentaram tópicos mais aprofundados acerca da utilização do computador do laboratório de informática, do UCA e do celular do aluno, por intermédio da abordagem do multimodal:

Olha, às vezes, as formações, mas muito:::: as coisas acontecem, **você faz um planejamento e tal é:::: dentro das suas formações, mais o que vai acontecendo no cotidiano, no dia a dia, você muda completamente, né?! Então, assim, já fiz tanta coisa, usando as tecnologias em sala de aula, e que foram benéficas, nem sempre é:: foi através de formação, nem sempre.** (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Pensando na minha formação... **os meus percursos formativos me auxiliaram sim.** Olha... faz a gente compreender um pouco a realidade e tentá chegá mais próximo do aluno **pra puxar ele pro lado, né?!, de, de mostrar pra ele o que é certo e o que é errado...** (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Tecnológica eu vou te falar que nada. NADA. Eu nunca fiz um curso voltado pra isso. E, e:::: faz falta, assim... a gente percebe que faz falta, principalmente agora com a:::: BNCC que:::: a maioria, né?!, do, do, dos conteúdos eles são aplicados à Internet, do universo da, das mídias [...]. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

É possível, mas não são muito frequentes não, não são... mas vejo essa contribuição como satisfatória na minha escolha pessoal. Na escola, não tem uma, uma frequência, em relação a esse tema. **Na escola não muito, porque, às vezes, tem outras coisas mais burocráticas, não muito específicas, assim, pra formação.** (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

DE TODAS as formações, tudo que eu fiz é::::, engrandecendo tanto o pessoal quanto o profissional, **eu não vi nenhum a-poi-o, né?! Algo que falasse, assim, ó: esse aqui é um norte, daqui você vai, esmiúça e você consegue aprender sobre recursos midiáticos,** coisas inovadoras, tecnologias, sites, vídeos, enfim... tanto faz na leitura, na escrita, você não vê, infelizmente, algo norteador pra isso. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Quanto aos meus percursos de formação... contribuíram sim, sim. É:: vamos dizer aí **que mesmo que a gente não tá ali, que não esteja é:: no computador, né?!, os LIVROS hoje, os livros didáticos ali eles já trazem PARTE, né?!, com a imagem do, do computador, da Internet, é:: como que estaria aquela informação na Internet, né?!,** pra buscar fonte, por exemplo, né?!, de textos literários [...]. Então a gente... de alguma forma, meus percursos formativos... o, o, o::::, os cursos de formação, nos **momentos de formação, eles sempre contribuem, sempre preparam pra aquilo que ainda vem.** (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Como se pôde averiguar, nos trechos em negrito, a contribuição relativa à abordagem da utilização, em sala de aula, dos aparatos tecnológicos mencionados apresentou-se diluída em generalidades, seguidas de ideias opositivas. Isso quando observamos a existência de fragmentos discursivos que nos levaram a perceber uma sugestão indireta de que, mesmo na existência de “alguma” abordagem dessa natureza nas trajetórias formativas, houve a marcação do impulso pessoal na busca por informações mais acuradas a respeito, tais como: (i) de modo precedido pela conjunção adversativa “mas” - “[...] você faz um planejamento e tal é:::: dentro das suas formações, **mais** o que vai acontecendo no cotidiano, no dia a dia, você muda completamente, né?!”; (ii) de maneira a destacar outras possibilidades - “[...] que mesmo que a gente não tá ali, que não esteja é:: no computador, né?!, os LIVROS hoje, os livros didáticos ali eles já trazem PARTE, né?!, com a imagem do, do computador, da Internet, é:: como que estaria aquela informação na Internet, né?!”; (iii) explicitando a falta de especificidade e atenuando a negação, por apresentar, em sequência, o advérbio de intensidade muito - “Na

escola **não muito**, porque, às vezes, tem outras coisas mais burocráticas, **não muito** específicas, assim, pra formação [...].”

Frisamos, nesse contexto, que as contribuições, quando aclaradas discursivamente, referiram-se aos percursos eleitos na busca pessoal, destinadas à solução de questões do cotidiano dos professores e não diretamente relacionadas aos momentos formativos na escola ou mesmo na Casa de Formação. Quanto a esse tópico analítico, sublinhamos, ainda, as negativas diretas sobre a não existência desse tipo de formação nos percursos vivenciados pelos docentes, ao focalizarmos: a ênfase conferida à palavra “nada” na oralidade, bem como a silabação do vocábulo “apoio”, antecedido do pronome indefinido nenhum e realçado, posteriormente, por declarações, como falta de “norte” - “Tecnológica eu vou te falar que nada. **NADA**. Eu nunca fiz um curso voltado pra isso.” / “[...] eu não vi **nenhum a-poi-o**, né?! **Algo que falasse, assim, ó: esse aqui é um norte**, daqui você vai, esmiúça e você consegue aprender sobre recursos midiáticos [...].”

Alguns docentes, que passaram pela experiência formativa do *stricto sensu* nos últimos dez anos ou menos, afirmaram terem adquirido “noções teóricas” sobre a multimodalidade atrelada a dispositivos digitais, com exceção de uma única professora. Ela estudou esse tema em profundidade, por ter trabalhado, em sua pesquisa, com a questão dos multiletramentos:

Depois do mestrado, eu fiquei mais atenta a isso, mas, em relação aos recursos tecnológicos, desde sempre. Fazem parte da realidade deles. (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

No mestrado, a gente teve bastante::: embasamento nesse sentido, né?!, a gente teve uma disciplina de gêneros que, que:: abordou muito essa questão da multimodalidade, deu muito é::: vamo dizer, assim, subsídios pra gente trabalhar com isso, né?! (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Sim, principalmente o mestrado, né?!, no mestrado isso foi trabalhado claramente. Então::: é::: eu já vinha num projeto antes com o UCA, antes mesmo do mestrado. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

As relações de força estabelecidas entre o “poder ter acesso à formação específica”, dentro dos paradigmas estruturais da formação docente contínua, e o “poder saber pertinente a essa especificidade” conduziram-nos a pensar que, também de modo geral, a busca por questões mais pormenorizadas, como a multimodalidade da leitura e da escrita a partir do uso de dispositivos digitais, no caso aqueles mais recorrentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, não se caracterizou, no plano do discurso dos professores, apenas como uma demanda correlacionada às necessidades educativas da prática docente, transparecendo-se, à

vista disso, emparelhada com outras perspectivas de poderio, assinaladas, especialmente, na vinculação com o **poder da infraestrutura**.

Esse aspecto foi verificado tendo, como base, os pressupostos próprios às engenhosidades, estratégias e táticas das relações de poder, que permeiam as microfísicas estruturantes até mesmo do próprio discurso:

O discurso continua sendo problematizado e então considerado como um conjunto de enunciados caracterizados como polêmicos e estratégicos, integra as malhas do poder, que perpassam todas as relações entre os sujeitos. [...] quando Foucault discorre sobre discurso, já o apresenta como prática; [...] reitera o funcionamento do discurso como prática, considerando-o investido de saber e de poder. (FERNANDES, 2012, p. 47).

Levando em conta o conceito foucaultiano de discurso enquanto prática, notamos nas práticas discursivas dos entrevistados um ponto de regularidade alusivo à infraestrutura, considerada responsável pela engrenagem básica de qualquer sistema, o que inclui o Sistema Municipal de Ensino de Uberaba - MG. Interligado aos meandros históricos das sociedades e das instituições, o poder da infraestrutura, segundo os docentes participantes desta pesquisa, compôs as nuances de utilização dos recursos tecnológicos.

Para tanto, com o objetivo de adentrarmos nas justificações acerca desse item, destacamos a pertinência da apresentação da frequência de uso dos três dispositivos digitais, alvos deste estudo, a fim de subsidiar as análises suscitadas, esclarecendo os pormenores dessa utilização, ao demonstrarmos que o cerne de caracterização das subjetividades aqui expostas não se reduz, como já escreveu Foucault ([1979] 2007), às simplistas interpelações dos sentidos, mas, na verdade, sugerem a apreensão da relação de poder originária das disposições existentes entre infraestrutura e realidade de atuação.

Assim sendo, quanto ao uso do computador do laboratório de informática, foi averiguada a pouca frequência de utilização no pronunciamento dos professores pesquisados:

O computador lá do laboratório uso muito pouco, em função das questões de **agendamento e da quantidade de professores. Muitos alunos têm também que sentar em dupla, não tem um computador só pra eles.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Acho que de quinze e quinze dias, quando tem professor. Então regularmente. [...] porque eu esbarro **em problemas no computador, perco tempo.** Às vezes, uma aula é muito pouco... **então até que eu levo os meninos, que cada um liga a máquina... Então, assim, acho a logística muito complicada.** (DEODATA, 2020, grifo nosso).

O computador do laboratório... **pouco, pouco pelo acesso à Internet, pelo::: pela qualidade do aparelho** que não é boa, né?! **Então até o sistema operacional::: os alunos têm dificuldade, não gostam, porque é um sistema operacional que difere**

do sistema que ele tem em casa, que é o, o mais comercial. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

O computador eu uso pouco, porque, porque::: não sei se todas as escolas são iguais, mas eu digo na qual eu atuo, né?! **Nós não podemos usá a sala de informática sem um responsável por ela, né?! Então nós ficamos o ano passado todinho sem nenhum profissional.** Então, quando eu digo poderia ser... até não uso, né?!, porque eu não usei. É::: nós não tivemos um profissional que trabalhasse, no turno MATUTINO, que corresponde do sexto ao nono ano. É::: então, por isso, nós não tivemos o uso do laboratório de informática. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Pouco, pouco. É::: hoje, vou dizer hoje, esse ano, a realidade desse ano, né?! **O laboratório de informática só fica aberto duas vezes na semana e aí todos os professores têm que dividir nesse, nesse espaço de tempo.** A razão maior é essa, a razão maior é essa. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Muito pouco, muito pouco, por quê? **Você nunca tem uma noção de quantas máquinas você tem disponível.** (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Bom, ano passado, não teve como usar, mas vô falar pela experiência do ano retrasado, quando tinha um professor de informática lá, porque a gente não tinha... o laboratório no ano retrasado, por exemplo, quando eu tinha a experiência era toda semana, toda semana a gente fazia. Ou era uma pesquisa ou digitação de alguma coisa, né?!, leitura também, porque pesquisa é leitura, né?! Então não tem como dissociar. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Frequência essa deflagrada, discursivamente, pelas explicações sobre a insuficiência de máquinas “disponíveis” em relação ao número de alunos, sobre as questões de “agendamento” entre os demais professores das Unidades Escolares, sobre a ausência de um “profissional” específico para atuação no laboratório de informática, bem como pela referência a questões de ordem técnica dos micros, ou seja, sobre o seu “sistema operacional” não ser compatível com a realidade do aluno.

Em meio a esse arranjo discursivo, agregaram-se, no domínio do infraestrutural, tópicos aglutinados e, não justapostos, provenientes de situações da microestrutura que alargaram as impossibilidades de uso desse dispositivo digital (o computador do laboratório de informática) na prática profissional do professor de Língua Portuguesa. Nesse contexto, ganharam relevância, em especial, a **(i) administração do tempo pedagógico e (ii) a inviabilidade de execução:** (i) “[...] em função das questões de agendamento e da quantidade de professores [...]” / “[...] O laboratório de informática só fica aberto duas vezes na semana [...]”; (ii) “Você nunca tem uma noção de quantas máquinas você tem disponível [...]” / “[...] então até que eu levo os meninos, que cada um liga a máquina... Então, assim, acho a logística muito complicada [...]” / “Muitos alunos têm também que sentar em dupla, não tem um computador só pra eles.”

O referido quadro de investigação mostrou-se totalmente diverso em apenas uma das realidades indicadas em entrevista, quando uma docente declarou a eficiência da dinâmica de uso do computador do laboratório de informática em seu cotidiano de docência: “[...] sempre,

porque... por causa das aulas já serem programadas, já estarem no... feito um calendário. Existe um horário” (ALCINA, 2020). A partir desse excerto, salientamos a contrapartida da equiparação da “administração do tempo pedagógico” e da “possibilidade de execução” como horizonte plausível.

Entretanto, de modo geral, essa proporção relacional existente entre o “poder realizar da prática docente” e o “poder da infraestrutura”, cujas associações estabeleceram-se no campo tensivo das forças de fragmentação do tempo escolar e dos imperativos das fragilidades de execução, enquadrou esse contexto analítico na zona de solidificação dos mecanismos estratégicos de realce da infraestrutura em meio à vigência das influências tecnocêntricas (SILVA, 2013).

Por esse motivo, os preceitos da ressignificação, tão apregoados neste século, ao valorizarem a aceitação da complexidade e da subjetividade presentes nessas relações, significariam forte encaminhamento teórico-metodológico para o ato de rechaçar uma ótica dada como única e exclusivamente tecnocêntrica, ao transfigurá-la com base nos parâmetros do hibridismo e da colaboração.

Em vista disso, abordamos, nas entrevistas efetuadas, outras possibilidades de uso de dispositivos digitais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG. Dessa maneira, colocamos em pauta a utilização do laptop do Programa Um Computador por Aluno - UCA, uma vez que a mencionada Rede aderiu a essa proposta do Governo Federal e passou a contar com esse recurso, desde meados de 2011-2012, em seu Sistema de Ensino, para fins de otimização das práticas escolares.

Desse modo, no que diz respeito particularmente ao UCA, os docentes pesquisados expuseram, no decorrer do roteiro de entrevistas, mais dificultadores do que pontos favoráveis, principalmente diante da realidade de acesso à Internet em *lócus* educativo:

Ah... muito pouco. Ele é mais usado na época de avaliação, porque ele é **mais complicado** por ser vários... aí tem que levar pra sala. Ele é mais... **a logística**... tem que levá pra sala, né?!, **aquela coisa do conectar**. Todos os computadores estarem todos alinhados aquele... aquele, né?!, naquele determinado site que você vai usar e **a Internet que, infelizmente, ela, ela é ruim. Ela não, não... ela não alcança toda a escola**. Não alcança. Principalmente, tem salas que não pega de jeito nenhum. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

[...] porque também **não consigo acesso à Internet**. Então ele fica mais é pra digitação e, é:::, eu uso muito pouco pra digitação, porque eu, eu acho que esse texto digitado depois eu tenho que passar pra frente... aqui não tem como a gente passar para frente. As linguagens integradas sem a Internet fica mais difícil. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

UCA: regularmente porque a questão da **Internet** é o principal **problema**, é o principal **entreve**. (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Quanto ao UCA, utilizamos raramente. Eles **são um COM-PLE-MEN-TO** dos computadores da sala de informática. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

É::: você liga o UCA, ele demora a entrar... por isso, é muito pouco. É::: então você, às vezes, chega pra usá e aí o, o, o UCA **superaquece**, não funciona, acaba a bateria, né?! É::: muitas das vezes, eles **não ligam**. Então **isso tudo atrapalha o desenvolvimento da aula** e aí a gente acaba que uma vez vai, duas. Na terceira, cê não quer mais ir, porque cê sabe que sua aula **não vai fluir**, vai virar uma bagunça, você não vai conseguir realizar aquilo que você pretendia, vai se **frustrar**, o aluno vai se **frustrar**. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

O UCA, eu posso dizer que eu usei pouco, porque o UCA nós temos, né?!, mesmo que não haja um profissional, a gente pode ir lá, pegá com, com alguém da escola, algum responsável, gestor, enfim, e levá isso pra sala de aula, mas ele **dá MUITO trabalho** porque eu tenho que ir lá, pegá, trazê, ligá, com os meninos, fazê o que eu necessito dentro de sala de aula. **Então, às vezes, eu tenho cinquenta minutos de aula, eu gasto vinte e cinco, trinta só nesse percurso. Então eu vô tê vinte minutos pra fazê aquilo que eu já tinha::: almejado em quarenta, quarenta e cinco.** Então a **perda de tempo** é muito grande. Então, às vezes, você DEIXA de utilizar, por não ter, às vezes, é::: algo planejado ou alguém que possa estar te, te ajudando, naquele momento, com relação a isso. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

É:::, normalmente, o, os UCAs eles são difíceis para o responsável pelo laboratório de nos repassar. Tem que tá pegando um a um, depois conferir. Eu acho que isso é **difícil, porque a gente tá lidando com patrimônio público**. [...] Então a gente usa pouco, por mais que a gente peça, né?!, que todo mundo fale, ainda usa pouco. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

O UCA: **é limitado**... uso muito pouco também, porque, nas minhas necessidades, às vezes, eu não... não tem o que eu preciso. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

A força semântica dos dificultadores encontrou-se evidente nas marcações discursivas provocadas por expressões e vocábulos, como “é mais complicado”, “aquela coisa de conectar”, “não consigo acesso à Internet”, “superaquece”, “não ligam”, “não vai fluir”, “frustar”, “são um COM-PLE-MEN-TO”, “dá MUITO trabalho”, “perda de tempo”, “difícil porque a gente tá lidando com patrimônio público”, “é limitado”.

Assim sendo, inferimos, por meio desses recortes do discurso dos professores, que a citada pouca utilização foi pronunciada, com a finalidade de atenuar a realidade de praticamente “não utilização” desse dispositivo nas práticas dos docentes de Língua Portuguesa. Nas reproduções de sentido, esbarramos em sequências discursivas, como: “[...] é limitado... uso muito pouco também, porque, nas minhas necessidades, às vezes, eu não... não tem o que eu preciso [...]” / “Então, às vezes, eu tenho cinquenta minutos de aula, eu gasto vinte e cinco, trinta só nesse percurso. Então eu vô tê vinte minutos pra fazê aquilo que eu já tinha::: almejado em quarenta, quarenta e cinco. Então a perda de tempo é muito grande.” / “Então isso tudo atrapalha o desenvolvimento da aula e aí a gente acaba que uma vez vai, duas. Na terceira, cê não quer mais ir [...]” / “[...] eu uso muito pouco pra digitação, porque eu, eu acho que esse

texto digitado depois eu tenho que passar pra frente... aqui não tem como a gente passar para frente.”

De modo mais objetivo, alguns dos entrevistados enunciaram, diretamente, a não utilização do UCA, quando foram arguidos a esse respeito:

Não uso o UCA... não uso, porque ele não tem acesso à Internet e porque ele tá todo **desatualizado, ele não tá pronto para uso.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

UCA: **não usei.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

O UCA nunca. **Eu não uso, né?! Não uso pela dificuldade que a gente tem na escola,** porque é trancado, é numa sala e aí cê tem que pedi pra alguém ir lá, não é sempre que tem alguém disposto e disponível pra ir lá. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

O UCA **eu utilizava bas-tan-te,** só que o UCA ele, na minha escola, **ele foi retirado, ele tá só com quarto e quinto ano.** Então eu não tenho mais acesso pra utilizar. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Como apresentado no último fragmento dessa sequência de citações, apenas uma docente julgou positivo o uso do UCA como recurso didático - “eu utilizava bas-tan-te”, tendo, por motivos de reorganização administrativo-pedagógica, a impossibilidade de realizar suas aulas, a partir da interação com essa tecnologia, o que também significou mais um entrave quanto ao paradigma do poder da infraestrutura.

Na mesma esteira de análise acerca do “tempo pedagógico” e da respectiva “impossibilidade de execução” de práticas educativas, amparadas pelo apoio desse dispositivo digital, caracterizado por limitações técnicas, acenou, no horizonte desta pesquisa, o peso da “logística”, enquanto relação de força que atravessa o processo da atuação docente frente às determinações cronológicas, estratificadas e escamoteadas em padronizações pertinentes aos quadros de horário estruturantes da dinâmica escolar como um todo, incluindo, igualmente, as dinâmicas existentes na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

Esse raciocínio teve origem, a partir do olhar atento às referências de sujeição da prática docente e, por consequência do sujeito professor, na conjuntura do impacto logístico no dia a dia escolar. Assim, pudemos ressaltar, de modo a justificar a preeminência da noção de impotência, os aspectos reforçadores do não poder realizar: “[...] porque cê sabe que sua aula **não vai fluir**, vai virar uma bagunça, você não vai conseguir realizar aquilo que você pretendia, vai se **frustrar** [...]” / “Tem que tá pegando um a um, depois conferir. Eu acho que isso é **difícil, porque a gente tá lidando com patrimônio público.**” / “O UCA nunca. **Eu não uso, né?! Não uso pela dificuldade que a gente tem na escola,** porque é trancado, é numa sala e aí cê

tem que pedi pra alguém ir lá [...]” / “Ele é mais... **a logística...** tem que levá pra sala, né?!, **aquela coisa do conectar**. Todos os computadores estarem todos alinhados [...]”

O fator da complexidade logística, pensado na abrangência do poder da infraestrutura, reiterou, ao apoiarmo-nos nos apontamentos teóricos foucaultianos, a dimensão de dispersão típica de uma relação de poder, visto que os professores deste estudo trabalham em escolas municipais que se localizam em diferentes zoneamentos: urbano periférico, urbano central, urbano com atendimento aos alunos da área rural.

Essa amplitude de influência confirma os dizeres de Foucault ([1979] 2007) na obra *Microfísica do Poder*:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 183).

As teias de atuação do poder da infraestrutura indicaram contar com as estratégias ou táticas do “tempo pedagógico” e do “aparelhamento logístico”, cuja extensão abarcou diferentes espaços, mas, acima de tudo, moldou o comportamento estabelecido nas relações professor-aluno, professor-comunidade escolar, professor-gestão escolar e, por que não dizer, professor-processos formativos.

Em função dos diversos fatores apontados, demarcamos as incidências de exclusão, advindas dos referidos campos relacionais, ao considerarmos as perspectivas do ensino e da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, no que tange às incursões das demandas contemporâneas da educação. As regularidades discursivas, circunscritas no âmbito da pouca utilização ou mesmo da não utilização, tanto do computador do laboratório de informática quanto do UCA, sinalaram: **(i) o acesso restrito ou inexistente dos alunos a esses equipamentos (relação professor-aluno)** - “Então regularmente. [...] porque eu esbarro em problemas no computador, perco tempo [...]” / “UCA: não usei.”; **(ii) as limitações vivenciadas pelos docentes no espaço escolar (relação professor-gestão / professor-comunidade escolar)**: “Tem que tá pegando um a um, depois conferir. Eu acho que isso é difícil, porque a gente tá lidando com patrimônio público.” / “O computador lá do laboratório uso muito pouco, em função das questões de agendamento e da quantidade de professores.” / “O UCA eu utilizava bas-tan-te, só que o UCA ele, na minha escola, ele foi retirado, ele tá só com quarto e quinto ano.” / “Não uso pela dificuldade que a gente tem na escola, porque é trancado, é numa sala e

aí cê tem que pedi pra alguém ir lá, não é sempre que tem alguém disposto e disponível pra ir lá.”; **(iii) a busca não sistematizada por percursos formativos dessa natureza** (relação professor-processos formativos): “DE TODAS as formações, tudo que eu fiz é:::, engrandecendo tanto o pessoal quanto o profissional, eu não vi nenhum a-poi-o, né?! Algo que falasse, assim, ó: esse aqui é um norte, daqui você vai, esmiúça e você consegue aprender sobre recursos midiáticos [...]” / “É:: vamos dizer aí que mesmo que a gente não tá ali, que não esteja é:: no computador, né?!, os LIVROS hoje, os livros didáticos ali eles já trazem PARTE, né?!, com a imagem do, do computador, da Internet, é:: como que estaria aquela informação na Internet, né?! [...]”

A lógica desses ditos, centrada nas interdições destacadas, sublinhou o comportamento de exclusão que marca, não apenas a realidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, mas ainda acomete a conduta social dos indivíduos desde o início da civilização humana. Não sem razão, Saviani (1980), no final do século XX, já apontava para a necessidade de reformulação da práxis educativa, dando real importância à promoção humanizada das pessoas, por meio de processos de transformação que propiciassem a superação dos condicionamentos oriundos das dualidades determinadas socialmente.

Sobre isso, Foucault ([1971] 1996), em *A ordem do discurso*, argumentou:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder pelo qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 10).

Contudo, no interior das relações geradas pelo poder infraestrutural, o discurso dos professores entrevistados foi atravessado, ainda, conforme as exposições já realizadas neste subtítulo, pela ênfase nas dificuldades quanto ao acesso à Internet nas escolas em que atuam, como regentes, na disciplina de Língua Portuguesa, o que se manifestou, também, como uma interdição que sustenta o princípio de exclusão referendado.

As justificativas sobre as fragilidades representativas de uso ou não uso do UCA, como se pôde notar, orbitaram os entraves de disponibilização da Internet, considerada “ruim”, considerada como aquela “que não alcança toda a escola” ou que não existe como possibilidade de apoio ao fazer docente: “[...] naquele determinado site que você vai usar e a Internet que, infelizmente, ela, ela é ruim. Ela não, não... ela não alcança toda a escola.” / “[...] não uso, porque ele não tem acesso à Internet [...]” / “UCA: regularmente porque a questão da Internet é o principal problema.”

Ofertamos enfoque a esse objeto temático de discussão analítica, por entendermos que a Internet e sua respectiva aplicabilidade, no mundo contemporâneo, passou a ser um ponto central nas dinâmicas interativas e no conseqüente apogeu do ciberespaço (LÉVY, 1999), sobretudo se colocarmos em evidência os processos de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Em razão disso, conforme as formulações teóricas de Roger Chartier (2002), a própria ordem do discurso tem sido impactada e profundamente alterada pela ascendência inegotável das “textualidades eletrônicas”, o que nos levou à percepção de que o ato discursivo dos docentes refletiu a imprescindível necessidade de acesso a essa ferramenta. Necessidade essa acentuada pelas instâncias limitantes do ter em mãos um equipamento tecnológico praticamente inutilizável pela falta de Internet (UCA).

Nesse contexto, o quesito Internet, analisado pelo viés das relações de poder, que integram as realidades capilares da profissão professor, retratou um nível de primazia, não mais relegado, simplesmente, às configurações do poder infraestrutural, mas representativo de um poder à parte, ou seja, do **poder da conexão em tempo real**. Se no século XX, a busca pelo acesso a equipamentos era a necessidade vigente das escolas públicas do país, em pleno século XXI, essa necessidade parece ter adquirido novos contornos, especialmente quanto ao acesso à Internet.

Por essa razão, na adjacência desse teor de análise, verificamos a frequência de uso do celular do aluno, nas aulas de Língua Portuguesa, regidas pelos professores envolvidos neste trabalho. Quanto a esse dispositivo digital, supomos notáveis os ditos atinentes à sua viabilidade de uso, de acordo com as práticas experienciadas, regularmente ou sempre, pelos professores em suas salas de aula:

O celular... **acho que regularmente, né?! Porque o celular ele já tá na mão do aluno.** Então pra tirar uma dúvida, consultar um significado de uma palavra. Então acaba usando ele mais. **No dia a dia ele é mais rápido, né?! (ALCINA, 2020, grifo nosso).**

O celular do aluno **uso frequentemente, sempre. Toda semana eu uso. [...] O celular é mais completo, né?! Assim... é, é:::: é de fácil acessibilidade, muitos alunos têm** e depois ele **já tem aquilo gravado**, o material gravado e, pra socializar com os colegas, **eu acho mais fácil, porque eles já estão de posse com o celular.** Pode:::: pode até realizar uma tarefa em casa. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

[...] **agora o celular... no ano passado eu usei bem, porque eu:::: fiz uma pesquisa com os alunos, nós utilizamos meu celular. Considero o uso como regularmente.** Eu considero. Então, especificamente nessa atividade... Essa foi mais fora da sala de aula. Então aquele que não tem o celular usou o do PAI, do irmão. Deu certo. E essa foi como, foi como tarefa, pesquisa. É... a grande maioria teve o recurso, porque, se

não fosse possível, eu não... mas usa em casa, tem acesso em casa. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

O celular, como é algo mais prático, é utilizado com maior frequência, porque você já pede pros alunos, explica o que necessita automaticamente ali... eu uso o celular regularmente, nem que seja uma, duas vezes na semana. Gostaria de utilizar os outros mais? Claro que sim, mas, infelizmente, nós temos aí empecilhos, né?!, que não nos deixa::: utilizá de, da maneira a qual gostaríamos. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

[...] **agora, o celular sempre. MUITO. Na hora, surgiu... a gente resolve ali, na hora, tira dúvida na hora, mostra pro menino na hora, ele fica mais interessado** e tal, fica mais concreta, as coisas ficam mais concretas pra eles, pra ilustrar [...]. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Ah, o celular sempre. Em algumas séries eu uso regularmente. E é um desafio, porque o aluno acha que ele pode usar sempre e ele vai enfrentar a gente, é: vai pegar e vai, vai pegar e vai querer usar, vai querer usar em outros momentos, né?! E aí a gente precisa falar: ó... pra esses momentos não e, se eu vir você usando, a gente vai ter problemas. (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Ah, o celular é sempre, sempre, mas, sempre com antecedência, eu sempre... no Fundamental II, eu sempre peço ó: na próxima semana, na aula tal, eu vô utilizá, né?!, por serem menores e etc. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Uso o celular regularmente, por causa da facilidade que ele oferece. O aluno pode fazer pesquisa dentro de sala, o aluno pode fazer trabalho dentro de sala, porque você cria o Google Forms e dá pro aluno fazer e ele já fica sabendo a nota. Então, pela facilidade que o celular oferece, eu costumo usar regularmente. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

A começar pela expressão “o celular ele já tá na mão do aluno”, enfocamos o **poder pragmático** desse dispositivo digital, cuja preponderância foi, explicitamente, marcada no discurso dos docentes, quando enunciaram, no campo das regularidades discursivas, as escolhas lexicais próprias ao universo do utilitário: “tirar dúvida”, “consultar significado”, “já tem aquilo gravado”, “acho mais fácil”, “já estão de posse com o celular”, “é algo mais prático”, “a gente resolve ali”, “fazer pesquisa dentro da sala de aula”.

Esse realce pareceu-nos supervalorizado, ao levarmos em conta a instância do poder realizar imediatamente, principalmente na marcação efetuada pela presença da interjeição *Ah!* e do vocábulo *agora*, não como advérbio, mas como conjunção adversativa, contrapondo a realidade de manuseio do celular à realidade de uso do UCA e do computador do laboratório de informática: “Ah, o celular sempre.” / “Ah, o celular é sempre, sempre [...]” / “[...] agora, o celular sempre. MUITO [...]” / “[...] agora o celular... no ano passado eu usei bem.”

Além do mais, esse poder conferido a um objeto que cabe na palma da mão instigou-nos a reflexionar sobre a perspectiva de rompimento, na correspondência relativa às premissas do acesso e do caráter facilitador, com os entraves provocados pelas forças tensivas da logística e do tempo pedagógico. Esse rompimento praticamente reafirma as constantes transformações

do cenário da cibercultura, pesquisado, desde a década de 1990, pelo estudioso Pierre Lévy (1999). Cenário que, a cada dia, vem implodindo, bruscamente, as noções padronizantes de tempo e de espaço, em uma simbiose sistematizadora, que nos leva a ter o mundo nas mãos, inclusive na escola, ou seja, a percorrer os caóticos caminhos do ciberespaço, porque o mesmo:

Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não teria sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de universal sem totalidade. Constitui a essência paradoxal da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 111).

O celular, a essa altura do progresso humano, representa essa possibilidade de o todo estar condensado na mobilidade que, hoje, um clique pode nos oferecer. Daí suscitamos a compreensão analítica de que, discursivamente, o poder pragmático, ainda tão arraigado na prática profissional dos professores entrevistados, pôde ser considerado, neste estudo, como um derivado de um poder de maior supremacia nas ações educativas desencadeadas na vida corrente: o **poder da velocidade**.

Nos trechos selecionados, a estratégia do imediatismo, uma das condições fundamentais para a constituição do poder da velocidade, foi estruturada, no discurso, pela verbalização de ideias temporais próprias àquilo que é “momentâneo”, como: “[...] o aluno pode fazer trabalho dentro de sala [...]”, “[...] tira dúvida na hora, mostra pro menino na hora [...]” / “[...] pede pros alunos, explica o que necessita automaticamente ali [...]” / “No dia a dia ele é mais rápido [...].”

Tais ideias subscreveram esse poder do pragmático, guiado pelo poder da velocidade, como uma espécie de contra-poder instaurado de maneira ambivalente, se observarmos o interior das normatizações que regem a política de uso de dispositivos móveis na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG. Em conformidade com a Lei n.º 11.273, de 23 de novembro de 2011, que dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis nas Unidades Escolares de Ensino Regular da referida Rede de Ensino, há a restrição desse manuseio, tendo em vista apenas a realização das atividades de cunho pedagógico. Porém, nas vias de construção educacional permeadas pelos impactos da cibercultura, a realidade de expansão desse uso tem apontado, na atualidade, para a não separação entre o que é educacional e o que não é, especialmente se levantarmos a necessidade de atendimento ao apelo do letrar-se digitalmente no ambiente escolar e da mudança de concepções:

O celular é uma ferramenta que::: acaba sendo **problemática**, porque o próprio estatuto, né?!, ele deixa claro que isso **só pode ser utilizado com objetivos**

pedagógicos e com a autorização do professor. Eu acho que isso acaba sendo bastante interessante, porque você **justifica o uso CONSCIENTE** do aluno dentro do celular. Eu, particularmente, não tenho problema com o celular. Se o aluno falar pra mim: professor, eu posso copiar escutando música? Eu não vejo problema. **É IRRACIONAL eu criar problema com o celular, sendo que o celular tá, tá me ajudando a fazer ele copiar do quadro.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Na Rede Municipal, não realizo esse trabalho com WhatsApp. Não trabalho::: por ser Ensino Fundamental II. A::: **os pais têm uma certa::: resistência.** Então é **complicado** um professor ter um grupo. Mesmo que ele seja só administrador, é **complicado o professor tê um grupo só com os alunos.** Ainda é, é, é algo ainda meio **conservador ainda no município.** (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Ah, o celular sempre. Em algumas séries eu uso regularmente. E é um desafio, porque o aluno acha que ele pode usar sempre e ele vai enfrentar a gente, é: vai pegar e vai, vai pegar e vai querer usar, vai querer usar em outros momentos, né?! **E aí a gente precisa falar: ó... pra esses momentos não e, se eu vir você usando, a gente vai ter problemas.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Salientamos o nosso raciocínio analítico pela comprovação, no discurso, da carga semântica das palavras “problemático”, “complicado” e “consciente”, que estabeleceram contato, respectivamente, com os indícios das relações tensivas de disciplinamento: **(i) relação com a legalidade** - “[...] porque o próprio estatuto, né?!, ele deixa claro que isso só pode ser utilizado com objetivos pedagógicos e com a autorização do professor [...]”; **(ii) relação com a autoridade familiar** - “Não trabalho::: por ser Ensino Fundamental II. A::: os pais têm uma certa::: resistência. [...] Ainda é, é, é algo ainda meio conservador ainda no município.”; **(iii) relação com a indisciplina em sala de aula** - “E aí a gente precisa falar: ó... pra esses momentos não e, se eu vir você usando, a gente vai ter problemas [...].”

No entanto, demos vazão à ideia de indispensabilidade do letramento digital e da transformação dos pontos de vista, indo além das relações de poder entre professor-instruções normativas, professor-família, professor-aluno, justamente por termos encontrado, nas entrevistas realizadas, alusões a saldos positivos quanto à utilização do celular nas vivências escolares, isto é, os professores demonstraram, na fala, que o interesse dos alunos, quando inseridos nessas práticas, é despertado, seja por meio da maior participação, seja por meio da realização das atividades propostas:

Então, a partir disso, eu levei eles pra sala de vídeo, utilizando o CELULAR do aluno, porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas que eu trabalhava, eles assistiram ao filme, viram a importância e o quanto nós somos diferenciados e, com base naquilo, nós transformamos aquilo que era multimídia em material. [...] **Então você vê que::: é::: prazeroso e traz bons frutos, mesmo sendo considerado zona periférica, né?! E eles perceberam o, o quanto eles são importantes na sociedade.** Foi diferenciado pra mim. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Consegui implementar uma atividade do WhatsApp com os alunos. Então eu, eu marquei uma pesquisa, primeiro eu fiz uma sondagem de quantos alunos possui o celular, se eles têm acesso, se é do pai, se é do irmão, pra não excluir ninguém e, como a MAIORIA possui celular, eu marquei uma atividade é::: de pesquisa que é relacionada a desvios de ortografia e rendeu bons rendimentos. **Eu tive resultados. Tive resultados satisfatórios. Eles gostaram. Atendeu a minha expectativa nesse quesito da ortografia e da utilização do dispositivo.** (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

[...] ajuda também, quando o aluno que não tem acesso a esse livro, ele consegue baixá-lo e fazer a leitura, muitas vezes, na minha aula. Professora, o meu livro tá no celular, eu posso ler? Pode, pode ler. **Então, assim, é::: eu, eu, eu não ve-jo MAIS a sala de aula sem a tecnologia,** assim como eu não vejo mais a sala de aula sem o livro didático, assim como eu não vejo mais a sala de aula sem o professor. Então eu acho que, que tudo se integra. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

[...] talvez eu consiga fazer com que os alunos, em períodos determinados, se utilizem do celular, é, é::: como instrumento de formação MESMO, né?!, dentro de sa-la-de-au-la, porque, na verdade, o que eu percebi é que, **se você, é, é:::, realmente faz aquilo que as novas, é, é:::, linhas, é, é:::, de atuação e::: e::: as novas ideias que tão surgindo, né?!, em relação às mídias digitais... se você usa a ferramenta que eles mais usam pra facilitar o aprendizado deles, isso faz com que você se torne um aliado deles.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

O interesse, o envolvimento e a realização de tarefas de leitura ou de pesquisa foram sinalizados pelas colocações sobre a compreensão de que o inovador é “prazeroso”, gera “resultados satisfatórios”, uma vez que os alunos “gostam”, sendo um caminho metodológico que se apresentou como um facilitador de aprendizagens e um forte “aliado” na relação professor-aluno.

Reportamo-nos a esse pensamento ao empregarmos o vocábulo “inovador”, pois, diante da realidade da escola pública municipal que se localiza em regiões mais periféricas, observamos o sobrepeso da relação de força da estratificação social, que influencia as práticas educativas e, conseqüentemente, a convivência com a leitura e com a escrita de diversos modos, o que se desdobra nas influências sobre as práticas culturais.

De certo modo, nessas escolas, a preocupação com o “princípio da exclusão” impulsionou os professores a criarem alternativas quanto à utilização dos dispositivos digitais ora abordados: “[...] utilizando o CELULAR do aluno, porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas que eu trabalhava [...]” / “[...] eu fiz uma sondagem de quantos alunos possui o celular, se eles têm acesso, se é do pai, se é do irmão, pra não excluir ninguém [...]”.

Nessas realidades, o poder realizar e o poder ter acesso ainda ganham um perfil de busca pelo *novo* - “E eles perceberam o, o quanto eles são importantes na sociedade [...]” -, já que não se revelam como rotineiro, como corriqueiro. Encarada, nessa perspectiva, como não

determinante, a exclusão passou a ser minimizada, a partir dos atos criativos dos docentes. Embora, em seu aspecto mais severo, pôde chegar a representar uma restrição significativa acerca do poder realizar:

O celular do aluno é essa questão do aluno não sabê usá. Bom... Primeiro: ele não tem condição de ter celular com Internet própria. São poucos os que têm celular, MENOS ainda os que têm Internet no celular. Então dificulta por aí. E::: a questão de não saber usar é porque, se você pede: vamo fazê uma pesquisa. Alguns alunos vão fazê a pesquisa. Mas outros... é::: a maioria deles vão pra site de... outros sites de relacionamento, né?!, rede social, é::: vão pra sites desse tipo, né?!, e acabam não fazendo aquilo que precisa ser feito. Esse tipo de letramento digital... é aquilo que eu falei: é uma utopia, ainda é uma utopia. (GILBERTA, 2020).

Segundo os ditos dessa professora, os impactos da realidade social colocam, em plano de rebaixamento, a possibilidade de acesso e de produção nas conjunturas de uso do celular em sala de aula. A noção de recurso metodológico, de aliado do fazer docente apresentou-se, nessa passagem, praticamente dissolvida como alternativa, ao ser julgada no terreno da “utopia”. A necessidade de fazer “o que precisa ser feito”, sugestionada, por vezes, pelos mecanismos disciplinares que perpassam a prática docente, se interpôs, no discurso de Gilberta (2020), até mesmo sobre o viés de desenvolvimento do letramento digital, também avaliado por ela como utópico.

Diante do que foi exposto nesta subseção, averiguamos as problemáticas que compuseram as relações de poder expressas, pelos posicionamentos discursivos dos professores entrevistados, nas microinstâncias relacionais de utilização dos três dispositivos digitais elencados neste trabalho. Dessa forma, discorreremos sobre as forças tensivas que complexificam a viabilidade de uso do computador do laboratório de informática e do UCA, bem como aquelas que atravessam e impactam a utilização do celular como recurso didático-pedagógico. Tudo isso, partindo da ideia de busca por uma educação mais humanizada e conectada às demandas da atualidade.

Portanto, no próximo subtítulo, relacionamos os tópicos de análise explorados até então com as práticas de leitura e de escrita, aplicadas pelos 12 (doze) professores, ocupando-nos do viés de convergência das mesmas, no que diz respeito aos percursos de formação docente e ao aperfeiçoamento de experiências educativas subsidiadas pelos preceitos da multimodalidade.

4.3 A multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais

Ao traçarmos a proposta de análise deste estudo, intentamos tecer reflexões acerca das demandas dos multiletramentos no mundo atual, tendo, como enfoque básico, o desenvolvimento de práticas educativas de leitura e de escrita, realizadas a partir de dispositivos digitais que são utilizados na realidade da escola pública da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG. Assim sendo, pensando na amplitude do tema multiletramentos, delineamos um caminho de reflexão em torno de um dos elementos-chave dessa vertente de investigação: a multimodalidade.

Diante disso, no tocante aos percursos formativos, tivemos, como premissa, as intensas convocatórias oriundas do conceito de ressignificação do fazer docente, perante a diversidade e a pluralidade das necessidades da profissão professor na contemporaneidade, o que se mostrou interligado com o panorama de complexidade e com a analítica das subjetividades em tempos de cibercultura. Com isso, tencionamos apreender, de certa maneira, as articulações da relação homem-tecnologia (NÓVOA, 2009).

Por isso, em tempos de emergência e de apogeu do multimodal, trouxemos à luz discussões sobre as interações dos professores, em suas aulas, com o computador do laboratório de informática, com o laptop do Programa Um Computador por Aluno (UCA) e com o celular do aluno. Isso fizemos em prol das práticas destinadas à abordagem da multimodalidade da leitura e da escrita, a partir do uso desses dispositivos digitais.

Em relação, especificamente, às demandas contemporâneas da leitura e da escrita, valemo-nos dos apelos do prefixo *multi*, quando partimos do pressuposto de que esse prefixo, se olharmos atentamente, corresponde a uma virtualidade que vai além daquilo que chamamos de múltiplo ou de vários, pois, em seu interior, reverbera a multiplicidade conectada à hiperfuncionalidade nas configurações do ciberespaço (LÉVY, 1999). Na envergadura do *multi*, “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 15).

Então, por deprendermos a relevância da aproximação dessas três perspectivas, passamos à exposição dos movimentos analíticos suscitados pelo discurso dos professores participantes das entrevistas. Logo, no que se refere ao prisma da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, os professores posicionaram-se a favor desse processo, mesmo com a apresentação de suas ressalvas:

Positivo, porque aí eles podem estar é... às vezes, a gente não tem o título, eles têm acesso, podem estar lendo, né?! É::: sem contar que aquele texto pode ser enriquecido com as pesquisas que eles vão fazendo no decorrer da leitura, ali, no momento que surge a necessidade. É::: e formatação, essas coisas que eles vão usá no cotidiano deles de, de trabalho, de vida adulta, né?! (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Nossa! Funcionam demais. Devem ser mais utilizados, porque está, está nas mãos dos alunos, né?! Assim, não de todos, né?!, porque eu falo: mesmo, no oitavo ano, eu tinha três alunos **que não tinham o celular ou não tinham acesso à Internet. E aí eu percebo que os próprios colegas ajudam, sabe?! Olha, eu posso ir, na sua casa, pra te, pra fazer juntas essa atividade. Percebo. PERCEBO isso, sabe?! Então a gente precisa ficá atento.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Imprescindível, né?!, imprescindível, nota dez, é:: mas nós, professores, a gente PRECISA ainda crescer muito, né?!, na::: aplicação vinda dos recursos metodológicos, nós precisamos de crescer bastante, né?! É::: a gente também precisa ter mais acesso OU a escola melhorar é::: a oferta desse contato, né?!, desse uso, do professor tá usando os recursos é::: digitais ou a escola precisa oferecer mais OU o professor tem que ter os seus recursos, né?! Cada um trazê o seu data show, trazê o seu material:: o que é mais difícil, né?! [...] Então a gente precisa de avançá. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

É aquilo que eu falei: eu acho válido. Acho importante preparar os alunos pra esta questão de usar os dispositivos mesmo, MAS é aquilo que eu falei: é, é muito é::: **muito complicado pela questão logística mesmo, de material, né?! É::: mas acho importante sim. A barreira da logística ainda não foi vencida, pelo menos na minha escola, na escola onde atuo não.** (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Eu acho favorável. Contribui, tanto pro conhecimento do aluno quanto na prática do professor e, mesmo com os entraves de logística, de espaço... Sempre... é preciso atualizar esses recursos na escola. Igual: eu gostaria de ter uma sala informatizada, com data show, a sala de informática com::: mais recursos de SOM::: **que que adianta você ir lá e não tem som, cê procura, aí você decepciona, é frustrante.** Seria ótimo a informatização de cada sala de aula. Seria. ((risos)). Mesmo, com toda precariedade, a utilização desses dispositivos rende resultados. **Ainda rende, devemos lutar e não descartar.** (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

Fundamentais, fundamentais é, é::: seja o dispositivo do ALUNO, seja o meu dispositivo, né?! (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Eu acho que é::: bastante produtivo como eu te disse, né?! Quando a gente tem condições de utilizar esses::: essa aparelhagem digital pra ler, é::: pra utilizar nessa questão de leitura, eu acho bastante positivo. Até porque eles ainda têm um receio, essa questão de distanciamento do livro, né?![...] Então, eles, eles acham bem interessante quando a gente é::: faz a leitura nesses equipamentos, né?! Então eu acho BEM positivo, eu acho produtivo. (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Eu acho importante, porque assim... a escola, ela tem que caminhar com a sociedade, né?!, então, assim, a escola... Aliás ela não devia nem caminhar com, ela devia estar à frente, né?!, porque é o lugar aonde as pessoas aprendem. Então eu acho muito importante, é motivador, é a nova realidade dos alunos. A gente vê, assim, os textos sociais, os textos midiáticos estão invadindo MESMO a sociedade. Então a gente tem que... estar junto, tem que acompanhar, não dá para ficar só no caderno, né?!, lápis, caneta e caderno. **A gente tem que acompanhar esse desenvolvimento.** (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Não... eu acho superimportante, DESDE que haja é::: uma prática, mais, assim, mais, mais... como é que eu vô explicar... mais de perto do aluno, fazê com que ele pense naquilo que ele tá escrevendo, que ele reflita aquilo que ele tá escrevendo, mas eu acho importante sim. Hoje em dia é NECESSÁRIO. É uma necessidade pela... pelo fato da, da evolução, né?!, na era digital, da evolução da, da, das coisas da tecnologia nos dias de hoje. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Eu considero que são ferramentas ÚTEIS, porque muitos alunos, é, é:::, nesse contato imediato com livros, eles têm um pouco de resistência. Quando cê diz que ele pode ler no celular, em QUALQUER lugar, ele já fica um pouco mais interessado. Uai, mais como assim?! **Ele não tem esse conhecimento de que ele pode fazer uma leitura no celular e isso eu A-CRE-DI-TO. Eu não posso te dizer que eu verifico isso nas minhas salas de aula, porque eu estaria falando uma mentira, mas eu percebo o interesse muito grande deles.** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Como se pôde notar, os posicionamentos dos entrevistados giraram em torno de ideias de significância prática, como “produtivo”, aquilo que “funciona”, que é “imprescindível”, “necessário”, “favorável”, “fundamental”, “importante”, “motivador”, “nova realidade do aluno”, “útil”. Pensando no sentido explicitado por esse campo semântico utilitário, voltado para a leitura e a escrita em dispositivos digitais, averiguamos que tal pragmatismo possui, como estrutura básica, no discurso dos professores, as dificuldades alusivas à infraestrutura e à logística que envolvem esses recursos tecnológicos.

A partir disso, deparamo-nos com a realidade do discurso cuja centralidade ainda se mostrou muito atrelada **(i) às condições de acesso** - “[...] que que adianta você ir lá e não tem som, cê procura, aí você decepciona, é frustrante [...]” / “[...] É::: a gente também precisa ter mais acesso OU a escola melhorar é::: a oferta desse contato, né?!, desse uso, do professor tá usando os recursos é::: digitais ou a escola precisa oferecer mais OU o professor tem que ter os seus recursos, né?!” / “[...] muito é::: muito complicado pela questão logística mesmo, de material, né?! É::: mas acho importante sim. A barreira da logística ainda não foi vencida, pelo menos na minha escola, na escola onde atuo não.”; **(ii) ao distanciamento desse tipo de interação em sala de aula, como se essa não fosse, de fato, uma oportunidade real** - “[...] Imprescindível, né?!, imprescindível, nota dez, é::: mas nós, professores, a gente PRECISA ainda crescer muito, né?!, na::: aplicação vinda dos recursos metodológicos [...]. Então a gente precisa de avançá.” / “Hoje em dia é NECESSÁRIO. É uma necessidade pela... pelo fato da, da evolução, né?!, na era digital, da evolução da, da, das coisas da tecnologia nos dias de hoje.” / “Ele não tem esse conhecimento de que ele pode fazer uma leitura no celular e isso eu A-CRE-DI-TO. Eu não posso te dizer que eu verifico isso nas minhas salas de aula, porque eu estaria falando uma mentira, mas eu percebo o interesse muito grande deles.”; **(iii) à caracterização positiva do fazer docente no plano de idealização que ronda as inovações tecnológicas** - “[...] às vezes, a gente não tem o título, eles têm acesso, podem estar lendo, né?!” / “É::: e formatação, essas coisas que eles vão usá no cotidiano deles de, de trabalho, de vida adulta, né?!” / “[...] Então, eles, eles acham bem interessante quando a gente é::: faz a leitura nesses equipamentos, né?! Então eu acho BEM positivo, eu acho produtivo.” / “É uma necessidade

pela... pelo fato da, da evolução, né?!, na era digital, da evolução da, da, das coisas da tecnologia nos dias de hoje.”

Em vista dessa exteriorização discursiva, verificamos a estruturação de forças tensivas atuantes, na posição-sujeito professor da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, que acarretou o embate entre a verdade das concepções desses profissionais e a verdade da realidade de atuação, o que delimitou, a certa altura, a pontualidade didática de ações educativas nesse sentido, isto é, a realização das mesmas em situações bem específicas.

Segundo as considerações teóricas de Fernandes (2012):

Essa verdade revela um posicionamento do sujeito frente à exterioridade que o envolve, e revela igualmente uma inscrição desse sujeito como um fora da ordem social, pois, ao colocar em prática essa verdade que emana de seu interior, entra em contradição com os discursos que determinam o que pode e deve ser dito em dada época e lugar, ou seja, com os discursos autorizados a circularem. (FERNANDES, 2012, p. 75).

No que se refere à multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, principalmente “na era digital”, como explanaram os docentes entrevistados, não seria usual o não reconhecimento das demandas dessa conjuntura. Dessa forma, houve as ponderações de reconhecimento e de aceitação, mas abaixo das colocações de relevância, subjazeram a preponderância dos aspectos relativos “ao não ter acesso necessário” e “ao não poder utilizar”.

A subjetividade desses professores apontou para a verdade da contradição que os compõe socialmente e atravessa o fazer docente de cada um à sua maneira. Mediante à resolução inconclusa da questão do acesso, a sujeição aos processos de minimização dessas práticas educativas, permeadas pela utilização de recursos digitais, pode passar a ser uma constante no chão da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao uso do computador do laboratório de informática e do laptop do Programa um Computador por Aluno - UCA.

De acordo com o que foi tratado a partir do roteiro de entrevistas, os princípios do multimodal, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita, tendo em vista o uso dos supracitados dispositivos (computador do laboratório e UCA) no acesso a diferentes sites, a diversos gêneros textuais, textos literários, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc., são praticamente irrisórios nas atividades propostas pelos professores, com poucas exceções referentes ao uso do computador do laboratório de informática:

Tá. Então eu vô falá da experiência de quando eu tinha... UCA. A gente também... é muito burocrático pra usá. O UCA é problemático de usá, porque, antes, ficava trancado numa sala e aí até você ter acesso... aí você tem que se programá,

porque tem que deixá carregando e os meninos pegam o negocinho do UCA e, depois, o UCA não funciona mais. Assim, é BEM complicado. UCA que a gente pegou pra usá foi só quando fez prova, pelo menos na minha experiência. É::: mas a sala de informática eu usava bastante, eu tentava fazer muito sala de aula invertida. (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Olha, o laboratório de informática, como eu te disse, a:: a gente nunca sabe o que cê vai encontrar lá. Infelizmente, essa é a realidade, certo?! É... e, à noite principalmente. O UCA... é::: você tem que fechar, cê não pode deixar os meninos fecharem, porque, senão, quando você percebe, você já está sem partes do computador, né?! E, no laboratório de informática, a gente tem a dificuldade de: não sei quantos computadores eu vou ter hoje. Às vezes, fica pesado, por isso o foco mais no celular em sala de aula e o UCA quando tem produção de texto, algum jogo ou alguma coisa assim. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Olha... teve uma vez que eu desenvolvi na EJA, né?!, é... porque nem todas as escolas o laboratório de informática trabalha à noite. Então teve um período ali que a gente teve uma liberdade da gente mesmo pegar a chave do laboratório, entrar e desenvolver, né?! Período muito curto. Então, eu percebi que a gente teve um momento de é:: dessa pesquisa, né?!, pra essas linguagens multimodais, né?!, de a gente tá fazendo uma pesquisa, vê um poema, né?!, um, uma declamação, um vídeo com uma declamação de um poema e, ali, a gente tem um link pra gente podê ver uma história, o paralelo, né?! [...]: **agora, hoje, por exemplo, o laboratório de informática fica aberto duas vezes na semana só. É::: às vezes, não coincide com a turma, né?! Pode acontecer isso: da gente não conseguir. E porque o outro professor também quer usar. Então, olha aí, a gente precisa de avançar muito, né?! (ARMINDA, 2020, grifo nosso).**

Olha, é::: no âmbito da Rede Municipal, é::: nós não temos muita disponibilidade, né?!, com relação ao UCA e aos laboratórios de informática pra utilizá os computadores por, por enes problemas, né?! É::: falta de Internet, é::: o UCA a disponibilidade dele: você usa ele quinze, vinte minutos e a bateria dele acaba, nem todos os UCAs funcionam, né?! Então, eu trabalho numa escola que possui mais de mil e tantos alunos é::: não comporta a quantidade de UCA para a quantidade que, às vezes, eu quero usar e naquele mesmo horário outro professor também necessita e::: nós não temos pro-fis-si-o-nais é::: da área TECNOLÓGICA pra nos acompanhar e sem eles nós não temos a::: permissão de podê está utilizando, nós temos que ter sempre um acompanhante, né?!, uma pessoa es-pe-cí-fi-ca da área que possa nos auxiliar, ligar, desligar, o que que nós vamos trabalhar em sala de aula. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Não. Não. No momento não. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Os dispositivos oferecidos pela escola, **como o laboratório, o UCA sempre, sempre dá um problema, nem sempre a sua aula tá::: é::: resguardada ali, né?! (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).**

O laboratório é um grande problema aqui na escola, porque::: você vai usar nem todos os computadores estão fun-ci-o-nan-do, você perde tempo é::: a gente já ficou, por MUITO tempo, sem o professor de informática aqui na escola, né?, o::: a pessoa que acompanha [...]. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

De maneira muito tímida, não com os alunos de Língua Portuguesa, por causa dessa demanda como eu expliquei pra você. Eu fico::: o problema, na verdade, foi que, por exemplo, no ano passado, no começo do ano que eu fiquei sabendo quais turmas, é, é:::, pra quais turmas eu teria que preparar material em::: dia::: no dia vinte e oito de janeiro. Então eu tive que ir ao mesmo tempo dá as aulas pra eles, fazer os planejamentos e cumprir as exigências burocráticas e irracionais da prefeitura: de fazer planejamento semanal, diário, horário e, é, é:::, então são, são coisas assim que impedem a gente de, efetivamente, produzir de uma forma, é, é:::, mais fluida o nosso próprio conteúdo. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Não... sim. Às vezes, até nas próprias aulas de informática. A gente tem uma vez por semana, né?!, que a gente vai pra sala de informática. **Dá pra usá isso aí sim. A gente sempre deixa é:::: programado pra... a aula já, pra podê trabalhá com aluno e, na sala de aula, também, porque, quando você pede... às vezes até pra ele fazê uma pesquisa de determinado tema literário, de determinado gênero literário.** Então sempre dá pra usar sim. **O UCA... depende MUITO daquele dia que tá reservado pra você, porque nós somos várias turmas, então, não posso, né?!, colocar ele só pra mim. Agora o laboratório de informática, como a gente já TEM uma aula por semana,** fica mais viável, porque eu sei que aquele dia eu posso contá e que todo mundo vai utilizar. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Os citados recortes discursivos conduziram-nos à observação de todos os impedimentos quanto ao uso do computador do laboratório de informática e do UCA, na estruturação de um trabalho com a leitura e a escrita que proporcionasse aos alunos aprendizagens integradoras de variadas linguagens, quando foram externados argumentos relativos a implicações de ordem prática e estrutural, principalmente no tocante às dificuldades de falta de acesso aos laboratórios ou mesmo de computadores em quantidade insuficiente, além da evidência ofertada à burocracia que envolve o UCA, diante das necessidades relacionadas ao tempo pedagógico (aulas de cinquenta minutos, planejamento) e, conseqüentemente, à falta de viabilidade de uso (não funcionam, precisam carregar, somem peças).

Ademais, como já exposto na subseção anterior, o poder da infraestrutura, que abrange as questões da falta de máquinas suficientes nos laboratórios, da falta de Internet e de manutenção dos UCAs, determinou, ainda, com ênfase, a importância de se poder contar com o profissional que atua nos laboratórios de informática, o que não foi constatado na prática docente da maioria dos professores entrevistados. Nos excertos acima, esse contexto foi caracterizado por vocábulos ou expressões, como “burocrático”, “problemático”, “não temos pro-fis-si-o-nais na área TECNOLÓGICA”, “nem sempre sua aula tá resguardada ali”, “você perde tempo”, “impedem a gente de, efetivamente, produzir de uma forma mais fluida”, “nunca se sabe o que vai encontrar lá”, ao se fazer referência ao laboratório de informática. Inclusive, o indicativo dos advérbios de lugar “lá” e “ali” denotaram, exatamente, a noção de distanciamento, de um outro lugar de impossibilidades no universo da prática docente.

Essa relação tensiva entre “necessidade de acesso” e “realidade de acesso” gerou a composição de uma subjetividade de renúncia ou abstenção quanto a esses dispositivos tecnológicos, com poucas prerrogativas entre os professores alvos deste trabalho: “[...] Dá pra usá isso aí sim. A gente sempre deixa é:::: programado pra... a aula já, pra podê trabalhá com aluno e, na sala de aula, também, porque, quando você pede... às vezes até pra ele fazê uma pesquisa de determinado tema literário, de determinado gênero literário.” Por isso, percebemos,

neste destaque, que a praticabilidade apresentada também não é total, ao verificarmos, nessa exposição enunciativa, o contraponto com a sala de aula e com o termo “[...] Dá pra usá isso sim.”

Entretanto, consideramos conveniente ressaltar as movências, transformações e deslocamentos dessa subjetividade, no momento em que travamos contato com os discursos sob o enfoque do multimodal em sala de aula, a partir do uso do celular do aluno:

No celular, a gente consegue mais, porque, é::: eu tive momentos pontuais como eu te disse do debate. Eu ensinei pra eles como baixar o Kindle, ensinei pra eles, é, é:::, como fazer a pesquisa lá no Kindle, disse a eles que existem alguns é::: textos literários tradicionais da literatura brasileira disponíveis lá em domínio público, mas eu tive feedback de um ou dois alunos, porque o problema é que muitas mães não deixam os alunos trazerem o celular. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Acho que **o WhatsApp atende melhor** esse::: essa prática. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

E te digo que **o MAIS fácil de trabalhar é o celular do aluno**, é o mais tranquilo de trabalhar, né?! (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Normalmente é o celular. **Aí eles usam, quem tem a:: Internet ali na hora acessa e a gente vai socializando, grupinho**, a partir de diversos gêneros, de acordo com a situação que aparece. (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Por meio desses fragmentos de discurso, notamos que as transformações e movências subjetivas praticamente estruturaram uma polarização positiva em referência ao uso do celular: “No celular a gente consegue mais”, “o WhatsApp atende melhor”, “o MAIS fácil de trabalhar”, “a gente vai socializando, grupinho”. Dessa forma, **o poder de acesso** e o **poder ter acesso a práticas multimodais**, neste dispositivo, apresentaram-se regulados pela força equânime da possibilidade real, embora, em alguns ditos dos docentes, ainda houve a predominância do **não poder ter acesso**, mesmo diante do senso de aplicabilidade que envolve as práticas educativas interpostas pela utilização do celular:

Então, com o celular, como eu disse, é apenas essa de pesquisa no momento, até porque::: igual: eu falei. O ano passado, por exemplo, não, não, não era... Um ou outro que levava o celular. Eles não carregam todos os dias. Muitos não têm, não possuem celular. Eu passava alguma coisa de pesquisa, mas isso era para casa, de um dia pro outro. (IGELCEMINA, 2020).

O celular dos alunos eu não uso, porque eles não têm. São poucos os que têm. Se eles tivessem, eu teria essa abertura sim, sim. Com certeza. Mesmo porque te oferece muitos é::: muitos sites, tem muitos sites interessantes, né?, de, de pesquisa, de, de... que são, assim, bem didáticos, porém essa, essa questão de, de material dificulta demais. (GILBERTA, 2020).

E, quanto ao celular, não são todos os meus alunos que possuem celular. Então, se eu for organizar uma atividade, eu não posso excluir ninguém. Eu tenho que pensar nisso. Quando é em casa, eu vejo: pode usar o celular do pai? Tem do irmão? Aí eles vão

me explicar e, de acordo com as condições deles, é que eu faço aquela atividade. (NATÉRCIA, 2020).

Na verdade, assim, o celular, nem todos têm e nem TODOS trazem pra escola, né?! Não são todos que os pais autorizam a trazê. Então, se você for fazê um trabalho na sala de aula, não são todos que vão ter. (ALCINA, 2020).

Esses recortes demonstraram que as principais forças tensivas que impactaram, de maneira menos positiva o uso do celular na efetivação da abordagem multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, foram: **(i) o não possuir esse recurso tecnológico** - “[...] Um ou outro que levava o celular. Eles não carregam todos os dias. Muitos não têm [...]” / “O celular dos alunos eu não uso, porque eles não têm. São poucos os que têm [...]”; e **(ii) a estratégia disciplinar da relação escola-família** - “Não são todos que os pais autorizam a trazê [...].”

Especialmente quanto ao não possuir o recurso tecnológico, percebemos, perante a diversidade socioeconômica que caracteriza as vivências dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, como as experiências colaborativas, típicas das demandas da cibercultura, poderiam, nesse aspecto, contribuir para equalizar algumas diferenças e propiciar acesso, aprendizagem e, acima de tudo, consolidar ações educativas nas perspectivas da multimodalidade da leitura e da escrita, ou seja, nos parâmetros dos multiletramentos:

Então, eu fiz alguns trabalhos de pesquisa com eles, eu roteei a minha Internet pra que eles pudessem fazer pesquisas relacionadas à temática que a gente tava estudando e, mais especificamente, em relação ao debate. Então eu permiti que eles pesquisassem os argumentos contra e a favor, pra que a gente pudesse discutir em conjunto pra depois eles prepararem um debate. Além disso, eu, eu, é::::, utilizei também **os celulares deles para eles fazerem um trabalho em dupla, relacionado à matéria que eu tava dando e o:::: trabalho, o trabalho foi feito no Google Forms**. Então, eles recebiam a nota na hora, né?!, então eles ficavam supersatisfeitos e dava pra gente discutir, depois que todos terminavam. É, é:::: deu pra gente discutir depois é:::: o que que eles tinham errado, o porquê que eles tinham errado, então acho que isso contribuiu bastante. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Então, a partir disso, eu levei eles pra sala de vídeo, utilizando O CELULAR do aluno, **porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, da Netflix dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas que eu trabalhava, eles assistiram ao filme, viram a importância e o quanto nós somos seres diferenciados e, com base naquilo, nós transformamos aquilo que era multimídia em material**. Então você vê que:::: é:::: prazeroso e traz bons frutos, mesmo sendo considerado zona periférica, né?! [...] **E eles perceberam o, o quanto eles são importantes na sociedade**. Foi diferenciado pra mim. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Foi assim: uma aluna, ela:::: **primeiro ela falou que não tinha um celular, porque ela tava com vergonha de falar que não tinha Internet, mas, na verdade, ela tinha o celular, mas não tinha Internet e um colega falou assim: olha... Eles foram se organizando, quem mora perto de quem**, pra poder mostrar, porque eu só ia ter tempo, né?!, na quarta-feira, eu dou aula o dia inteiro. Eu só ia ter tempo de postar à noite, na hora que eu chegasse em casa. **E aí eles... é:::: eu percebi essa, essa movimentação pra ajudá a aluna, né?! E deu certo**. Ela foi até a casa da colega e

aí fizeram a atividade, OUVIRAM, porque era pra assistir a um vídeo, né?! (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Em se tratando dessas circunstâncias, apuramos que a tônica da colaboração em vivências escolares, mediadas por recursos tecnológicos - no caso o celular, permitiu, nos três exemplos apresentados, a superação momentânea da barreira do acesso, incitando uma ideia de resistência subsidiada pelo ato de compartilhar a Internet roteada, a Internet do próprio celular para se assistir a um vídeo, a senha da Netflix.

Uma das táticas do ciberespaço mais recorrentes no mundo contemporâneo é a da possibilidade irrestrita de estabelecimento de variados modos de comunicação, em conjunturas diversas e plurais (LÉVY, 1999). Não deixando em segundo plano a imprescindibilidade de melhorias sociais e econômicas no país e, por extensão, no aparelhamento infraestrutural das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, bem como na vida dos educandos dessa Rede, notabilizamos como a máxima da colaboração espelhou, em certa medida, nas situações aqui expostas, a oportunidade de estruturação de um contra-poder em face da escassez de acesso e da respectiva tensão criada no bojo da realidade do tecido social.

Nesses sistemas de micropoder, a atitude de colaboração, ultrapassando a postura de disseminar likes, de compartilhar, aleatoriamente, vídeos, áudios e posts, pode passar a gerar um encadeamento tensivo de inclusão que suplante as vias de exclusão que subordinam a prática docente aos recônditos da restrição, das limitações. No cerne das lutas relativas ao não acesso, deu-se origem, pelas veredas do compartilhamento, a uma alternativa de enfrentamento das distorções sociais, no que tange às situações explicitadas. Nas palavras de Foucault ([1979] 2007):

Este tema da luta se torna operatório se for estabelecido concretamente, e em relação a cada caso, quem está em luta, a respeito de que, como se desenrola a luta, em que lugar, com quais instrumentos e segundo que racionalidade. Em outras palavras, se o objetivo for levar a sério a afirmação de que a luta está no centro das relações de poder, é preciso perceber que a brava e velha “lógica” da contradição não é de forma alguma suficiente para elucidar processos reais. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 226).

Os processos reais de interação com o celular, oportunamente sinalizados neste subtítulo, apontaram não apenas para a força opositiva ao não acesso, desenhada no panorama da colaboração, mas, acima de tudo, para a possibilidade de, pelo exercício do colaborar, serem construídas relações de integração frente às problemáticas aduzidas. Se melhor reflexionarmos, podemos enxergar na colaboração, ao extrapolarmos a obviedade do seu simplista status de

fazer junto, um forte ponto de apoio que vai além da aplicabilidade didática, já que remodela o fazer e o pensar dos envolvidos no processo, ou seja, de professores e de alunos, caracterizando, dessa maneira, um contra-poder firmado em bases não idealizadas, mas em um alicerce de reais probabilidades de execução e de aprendizagem na realidade existente.

Partindo dessa visão de análise, entendemos, ainda, que a colaboração também poderia aglutinar, em sua zona de atuação, os processos relacionais constituídos no diálogo escola e família, de modo a reduzir os impactos disciplinares quanto ao uso do celular no ambiente escolar, ao serem definidos os objetivos desse manuseio de maneira colaborativa. As tensões que atravessam essa relação são historicamente marcadas, no país e respectivamente no município, por fatores de múltiplas dimensões. No entanto, em um prisma colaborativo, essas mesmas tensões poderiam passar a ser administradas rumo à produção de sentidos e de significados outros.

Dando continuidade a esse raciocínio, não mais possuímos a chance de desprezar as convocações da polifonia do mundo, penetrado pelas disposições da cibercultura e pelos seus incontáveis caminhos destinados à construção do saber. O modo operante do compartilhável predispõe de uma imensurável gama de trajetórias comunicacionais e, com isso, ganha a mobilidade de reestruturar os círculos de relação, mormente aquelas tidas como inflexíveis nos processos de ensino e de aprendizagem (relação escola-família), pois esse princípio pode:

[...] servir a jogos, ambientes de aprendizagem ou de trabalho, a prefigurações urbanísticas, a simulações de combate etc. As realidades virtuais compartilhadas, que podem fazer comunicar milhares ou mesmo milhões de pessoas devem ser consideradas como dispositivos de comunicação “todo-todos”, típicos da cibercultura. Podemos estender a noção de comunicação através de mundo virtual compartilhado a outros sistemas além daqueles que simulam uma interação no centro de um universo físico tridimensional “realista” cujo aspecto visual é calculado de acordo com as leis da perspectiva. Em outras palavras, é possível haver uma comunicação através de mundos virtuais, mesmo em um sentido mais fraco do que o das simulações por imersão. (LÉVY, 1999, p. 105).

Portanto, na dimensão discursiva, dada como prática e como produção em quaisquer deliberações do vivido, incluindo a atuação docente, podemos visualizar, com mais amplitude, as repercussões da colaboração, do compartilhamento na constituição de outras relações de poder, vinculadas ao eixo produtivo do saber e incumbidas de fazer emergir diferentes situações de enunciação, isto é, exprimindo acontecimentos discursivos menos excludentes, se levarmos em conta o quanto as regras que envolvem as forças tensivas apresentadas até aqui impulsionaram a determinação da agência do sujeito professor no contato e na mediação de

práticas escolares, a partir do uso de dispositivos digitais para a veiculação de atividades de leitura e escrita na perspectiva multimodal. Em vista disso, ressaltamos que “[...] o domínio dos poderes recai sobre as relações de força entre os sujeitos; diferentemente, a imposição de regras implica determinações prévias dos papéis dos sujeitos no discurso” (FERNANDES, 2012, p. 50).

Assim sendo, traçamos esse preâmbulo relativo à colaboração para sedimentarmos, nesse ensejo, a continuidade do processo analítico dos percursos formativos dos docentes entrevistados, à luz da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais. Para tanto, retomamos, de acordo com o que já foi exposto nos subtítulos anteriores, o fato de que esses professores, com uma única exceção, não passaram por trajetórias de formação que abordassem essa questão com mais verticalidade.

Também averiguamos que aqueles que já tiveram experiências no *stricto sensu*, nos últimos dez anos ou menos, conseguiram travar contato com esse tipo de abordagem mais no plano teórico, o que não integrou, especificamente, o multimodal da leitura e da escrita em dispositivos digitais. Além do mais, observamos, no discurso dos professores, a relevância conferida às suas buscas pessoais na resolução das demandas pontuais que surgem, em sala de aula, acerca dessa temática.

Por esses motivos, atentamo-nos para o **poder da dispersão** que, ainda, acomete a formação docente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG. Se por um lado, a dispersão pode revelar a busca pelo múltiplo e pela variedade de possibilidades formativas, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, essa mesma dispersão pode gerar um distanciamento do real, tanto em referência aos professores quanto em referência às práticas ofertadas aos alunos. É notável, nas exposições discursivas, a validação desse caminho de formação docente, embora seja evidente que isso ocorra de maneira sazonal, cujo caráter de pontualidade, em meio às intercorrências do não poder ter acesso, salientou, de certo modo, uma caracterização que se contrapõe às pressões relativas às demandas das realidades vivenciais no mundo contemporâneo:

Eu tenho tentado também utilizar das metodologias ativas que tem uma técnica, agora eu não vou lembrar o nome do livro, mas é um livro internacional, é, é:::, “Professor Nota”, não sei. Agora eu não vou me::: recordar, mas tem lá diversas técnicas que são utilizadas pelos professores dentro da sala de aula e são técnicas que funcionam, são professores que ganharam, ganharam::: prêmios por causas dessas técnicas. [...] **Então eu considero que, obviamente, eu tô tentando fazer isso de forma muito tímida [...]. [...] Eu me sinto, é, é:::, já encerrando, mas eu me sinto assim muito::: é, é:::, angustiado, sabe?! E:::, e em alguns momentos até meio desesperado [...].** (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

É... Assim BASE mesmo a gente vai buscando cada dia, né?! [...] Então, HOJE EM DIA, é muito difícil cê não conseguir trabalhar com a informática. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

[...] eles contribuíram para essa abordagem que eu falo pra você que eu faço sempre utilizando, então, a::::, as diversas linguagens, né?! Eu tento fazer muito com que os alunos apresentem, oralmente, porque eles TÊM que saber que as linguagens... elas tão o tempo todo interagindo. NÃO SÓ a escrita, porque muitos pensam que eles têm que só ficar ligados dentro da sala de aula com a escrita. Não, eles também têm que desenvolver essa linguagem oral, eles têm que saber em que momento eles vão utilizar determinado tipo de linguagem:::: **então, assim, eu tento muito deixar elas todas envolvidas, né?!, em diferentes momentos.** (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Olha considerar... Então, é, é:::: eu considero, né?!, contribui muito, mas vamo pensar na escola, no ensino público. O nosso laboratório de informática, por exemplo, não tem som, temos seis alunos em um computador só. O UCA, vamo dizê assim, já está um pouco ultrapassado. O celular... os alunos do sexto e:::: sétimo nem todos possuem o celular. **Então a gente tem que pensar nisso também. Então eu acho que precisa melhorar mais um pouco. Acredito que os meus percursos formativos oferecem subsídios para lidar com esses dispositivos [...].** (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

Não na, na área de Literatura específico, né?!, mas, por exemplo, nós tivemos é:::: é:::: uma das primeiras aulas sobre tecnologia. O uso de recursos tecnológicos mesmo, de sites, de:::: é:::: sites de pesquisa, é:::: de aplicativos que diferenciam as aulas, que tornem é:::: o slide mais interessante [...]. (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Olha é:::: eu vô te ser sincero: não é considerado, né?! É:::: em todos os que eu já fiz, que eu já passei, enfim, nos é cobrado, né?!, é:::: que eu tenho que apresentar, às vezes, um trabalho de conclusão de curso, um artigo, eu tenho que colocar tudo dentro de normas, ABNT, enfim, eu tenho que ter conhecimento tecnológico, mas eles NÃO FALAM que esse conhecimento tecnológico pode ser envolvido dentro de sala de aula. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Sim, sim, tudo no seu tempo, né?! Ofereceram, oportunizaram sim. Então, retomando aí, né?!, o curso de Linguística, que a gente fazia. Nós fizemos muitas transcrições, né?! Fazíamos entrevistas, também, pra poder é:::: avaliar, avaliar vários aspectos, né?!, da linguagem formal, não formal, das variações linguísticas, né?! **Então, naquela época, ainda não tinha, né?!, o, o:::: computador, a Internet não tava... existia mas era uma coisa muito longe, muito distante da gente, muito cara, né?! Mas foram cursos que, que proporcionaram, assim, esse, esse desenvolvimento, né?!** (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Dão. Dão. Dão muito subsídio. E, assim, às vezes, a gente aprende muito mais, como eu te disse, com os próprios colegas de profissão, né?! com os mestrandos é::, no caso. Por exemplo: a minha amiga passou, em primeiro lugar, lá na UFU, é:: o trabalho dela era sobre isso: a multimodalidade e, especificamente, no gênero textual que foi a propaganda. Então é, é:::: as experiências, né?!, contribuíram. [...] **Então a formação é::::, é... tive essa formação, de fazer essa abordagem. Tive. Tive. Quando não especificamente, pelo menos, nas discussões que nós tivemos em sala de aula, né?!, a partir de trabalhos das colegas.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Os professores entrevistados, quando questionados acerca da contribuição de seus percursos formativos para o desenvolvimento, nas aulas de Língua Portuguesa, da perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, frisaram, afirmativamente, essa mencionada contribuição. Todavia, nas exposições da sequência discursiva, chegaram a

demonstrar o quanto essa contribuição não possui sustentáculo em noções mais acuradas a esse respeito. Nessa linha de ponderação, realçamos os efeitos de sentido das expressões “eu tenho tentado”, “eu tento muito deixá-las envolvidas”, ao se fazer referência às diversas linguagens (oral, verbal, não verbal); “sim, tudo no seu tempo”, ao ser apresentado o que era possível antes e depois do advento da Internet e do uso mais constante do computador. Outro dito que reforçou esse pensamento foi: “Dão muito subsídio. E, assim, às vezes, a gente aprende muito mais, como eu te disse, com os próprios colegas de profissão, né?! [...] tive essa formação, de fazer essa abordagem. Tive. Tive. Quando não especificamente, pelo menos, nas discussões que nós tivemos em sala de aula, né?!, a partir de trabalhos das colegas.”

Nesse trecho de transcrição, primeiro houve a afirmação “Dão muito subsídio” e depois se relacionou a aquisição desse saber às possibilidades de trocas de experiência com os colegas de profissão. O termo “pelo menos” retratou, nas disposições do discurso, a abordagem mais generalizada que nos pareceu recair sobre o tema desta investigação nas sinuosidades da formação docente.

À vista disso, o poder da dispersão, se considerados os destaques efetuados nos fragmentos discursivos acima, foi ressaltado na constatação de um enfoque da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, pautado em apropriações didáticas ligeiramente inibidas, mediante as forças tensivas de uma contribuição ainda voltada à (i) exploração mais aparente da pluralidade de linguagens que tipificam a vida hodierna e àquilo que denominamos como (ii) óbvio. Assim, quanto a essa exploração aparente das diversas linguagens, foi descrito o foco na esfera das materialidades diversificadas dos textos e não necessariamente nas diferentes configurações da leitura e da escrita em dispositivos digitais: “Então, retomando aí, né?!, o curso de Linguística, que a gente fazia. Nós fizemos muitas transcrições, né?! Fazíamos entrevistas, também, pra poder é::: avaliar, avaliar vários aspectos, né?!, da linguagem formal, não formal, das variações linguísticas, né?!” / “É... Assim BASE mesmo a gente vai buscando cada dia, né?! [...] Então, HOJE EM DIA, é muito difícil cê não conseguir trabalhar com a informática.” / “[...] Então eu considero que, obviamente, eu tô tentando fazer isso de forma muito tímida [...].”

Nas relações entre professores-percursos formativos e multimodalidade-dispositivos digitais, o óbvio, enquanto concepção fixada no que é indispensável, ao discorrermos sobre a importância da informatização nos empreendimentos educativos, foi apresentado de maneira contrastiva, ou seja, não se discutiu sobre o valor dessa abordagem nos percursos de aperfeiçoamento, mas foi problematizada a não efetivação dessa especificidade formativa nas

propostas de formação: “[...] enfim, eu tenho que ter conhecimento tecnológico, mas eles NÃO FALAM que esse conhecimento tecnológico pode ser envolvido dentro de sala de aula.”

No século XXI, a obviedade da valorização das práticas educacionais integradas ao universo dos multiletramentos e às suas consequentes diligências não mais carece de buscas por similaridades tecnocêntricas que priorizem apenas o eixo da utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas. A situacionalidade contemporânea da educação tem solicitado que os mesmos sejam reconhecidos como objetos de ensino e de pesquisa (ROJO; MOURA, 2012).

Dessa maneira, o **poder saber integrar aprendizagens de forma multimodal** pode ocasionar o redimensionamento da relação professor-aluno e professor-formação docente a um nível distinto daquele representado por ações mais tradicionais, em que um transmite ensinamentos e o outro aprende passivamente, ou mesmo em que o quesito formação reflita apenas a procura por soluções instantâneas para as demandas mais particulares do fazer pedagógico.

A ótica dos multiletramentos propõe, justamente, a questão da multimodalidade da leitura e da escrita no contexto da criação e da produção, ao propor a superação dos pontos de vista que a enquadram no panorama do que é acessório, com o objetivo de introduzi-la, nas perspectivas de reconstrução contínua, oriundas das interpelações do ciberespaço. Em função disso, pensamos em investigar as ações dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG pelo ângulo da multimodalidade dos textos em dispositivos digitais, uma vez compreendido que os processos de leitura e de escrita não mais simbolizam um fim, pois transformaram-se em meios de constituição dos saberes na atualidade:

O texto tal como o conhecemos e utilizamos é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39).

Essa percepção coaduna com as proposições de Roger Chartier (2002), em relação ao exame constante das complexidades em que, hoje, vivemos, com vistas à apreensão das transformações das práticas de leitura e de escrita, das diversas modalidades textuais com as quais interagimos, assim como das recorrentes redefinições relacionais imbricadas nas experiências socioculturais, o que engloba o *lócus* da atuação docente, isto é, as práticas escolares.

Por essa razão, reconhecemos a necessidade de melhor conhecer a realidade da profissão professor no Sistema Municipal de Ensino, ao analisarmos as interações dos 12 (doze) docentes, que ministram aulas de Língua Portuguesa na segunda etapa do Ensino Fundamental, com os recursos tecnológicos geralmente utilizados em suas proposições educativas.

Isto posto e depois de apurada a maior utilização do celular do aluno para possibilitar o contato com dispositivos digitais e, em consequência, com os textos multimodais, interpelamos os professores entrevistados sobre as práticas de leitura, mediadas pelos recursos tecnológicos discriminados nesta investigação científica (o computador do laboratório de informática, o laptop do Programa um Computador por Aluno - UCA e o celular do aluno):

Por exemplo: ah:::, então, vamo fazê uma pesquisa, cê vai tirar um print da tela do seu celular, do anime que cê gosta, com ah:::, um exemplo de::: uma, uma oração ou de um período composto, de um período simples e cê vai explicar aqui ou eu vô trazer no projetor pra mostrar pros colegas... cê vai ter que explicar pra mim... então, então eu tô investindo em metodologias ativas, principalmente porque eu percebo que elas são mais efetivas. Eu não tive ninguém, é, é:::, nenhum dos alunos pros quais eu dei aula, em Língua Portuguesa, ficaram de recuperação. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

Então eles mesmos buscam lá... As variadas linguagens... no celular... dá. Como a gente não tem... eu acabo, fazendo o uso do celular, porque até mesmo, por exemplo, se for procurar uma palavra no dicionário... Eles, hoje em dia, eles têm essa facilidade de procurar, na sala de aula, o resultado ali na hora. Eles procuram uma::: o significado da palavra ali. [...] É... nós já pegamos, assim, por exemplo, textos de::: textos literários, né?!, às vezes, um conto, um texto que ele gosta::: que gostasse mais, né?! E já fizemos, por exemplo, a releitura desses textos, né?!, já fizemos é::: por exemplo, é::: pegô palavras e procurô no dicionário, palavras, né?!, diferentes. Já fizemos textos, já fiz com eles esses textos embaralhados pra eles colocarem em ordem, depois procurá na Internet é::: qual é o texto mesmo e fazê a conferência na íntegra. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Então, era via WhatsApp, então, às vezes, eu mandava TAREFA pelo WhatsApp, pesquisa, mas é uma coisa que eles faziam em casa. Só que também nem todos têm Internet em casa. Então, assim, não dava pra atingir, né?!, a maioria. Só que foi, assim, bem satisfatório. Os alunos ficam muito motivados se fazer uma atividade pelo WhatsApp. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Nos últimos dois anos, a questão de::: explorar o texto literário, INTERNET, não... pra ser sincera. Porque, igual eu te falei, **eu sou muito apegada ao livro, eu gosto de ir com eles pra biblioteca pra eles... porque FALTA muito isso, né?! Falta muito esse con-ta-to com o livro, com o livro de papel.** Então EU trabalho essas questões de multimodalidade, de linguagens da Internet, por exemplo, em outras questões da::: Língua Portuguesa. Nessa parte de Literatura, eu::: **sou muito apegada, igual eu te falei.** (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Um livro de literatura, por exemplo, que eu, que eu acho que vai ser interessante a leitura, se eu não disponho de exemplares pra todos, eu posso é colocar isso em slide e a gente fazê uma leitura coletiva, fazê um debate, né?! Eu posso trabalhá dessa forma. Então o dispositivo digital me ajuda nisso, né?! (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Eu já::: escolho, às vezes, um miniconto, peço pra eles pesquisarem, no... ouvirem a leitura, a gente ouve o áudio aí, depois, a gente pode fazê uma releitura, uma,

uma leitura:::: dramatizada daquilo, uma apresentação, uma:::: contação de história. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

Então, às vezes, você pode buscar aí, por exemplo, **uma “Iracema” da vida, né?!, que é algo pra gente lê, estudá, pesquisá... mas por que que eu vô colocá o meu aluno pra responder trinta questões de um livro?** Eu posso muito bem fazer uma:::: **SÍNTESE do livro dentro de sala, con-tex-tu-a-li-zo aquilo, por exemplo, com uma, uma área de um desenho, algo verbal, não verbal e depois eu coloco pra eles trechos da modernidade de um filme**, de uma música, que seja da ATUALIDADE. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Então, eu percebi que a gente teve um momento de é:: dessa pesquisa, né?!, pra essas linguagens multimodais, né?!, **de a gente tá fazendo uma pesquisa, vê um poema, né?!, um, uma declamação, um vídeo com uma declamação de um poema e, ali, a gente tem um link pra gente podê ver uma história, o paralelo, né?!** Quando esse poema foi escrito? Como que era o país? Como que era a situação naquela época? De fazer esse, essa pesquisa completa. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Aí, quando a gente vai no Google e começa a pesquisa, aparece, né?! Tantos milhões de sites que falam sobre esse assunto em zero vírgula três décimos de segundo, centésimos de segundo. E aí começaram a ler. **O que que eu falei pra eles? Eu, eu tentei fazer uma coisa que não deu certo. Então vocês vão ler e aí, depois que vocês lerem, vocês vão tentar escrever o que vocês pesquisaram.** Só que não deu certo. Acho que também porque era lei, tinha artigo. **Aí eu mostrei como é que se lê uma lei, mostrei que parece o ano, né?!, é:: parágrafo. E:::: e aí eles tiveram que copiar, eles copiaram a informação mesmo. *Ipsis litteris*.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

[...] porque aí eles podem estar é... às vezes, **a gente não tem o título, eles têm acesso, podem estar lendo, né?!** É:::: **sem contar que aquele texto pode ser enriquecido com as pesquisas que eles vão fazendo no decorrer da leitura, ali, no momento que surge a necessidade.** É:::: e formatação, essas coisas que são coisas que eles vão usá no cotidiano deles de, de trabalho, de vida adulta, né?! E isso ajuda pra não ficar desesperado quando começarem a trabalhar mesmo. **E, quanto à leitura, é:::: além de baratear, né?!, é um acesso rápido, com uma gama enorme de títulos que eles têm e:::: preservação de meio ambiente também, nem sempre a gente tem o título disponível, na biblioteca, na escola. Então facilita bastante.** (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Tia, eu posso ir lá ajudá ele? Então eu acho que:::: nesse sentido. **Até na leitura e na escrita. Eles adoram. Eu tenho aluninhos, assim, específicos, assim, que:::: que adora ir lá e ajudá: posso tomá leitura? Tomar a leitura que eles falam... é, eles gostam, eles participam.** Quanto ao celular... não tive práticas não. **Somente pesquisas, assim, que a gente fazia na hora, que precisava na hora da, da resposta.** (IGELCEMINA, 2020, grifo nosso).

Os destaques nos excertos discursivos selecionados levaram-nos a compreender que, mediante a problematização acerca dos entraves da infraestrutura e da logística no estabelecimento de relações a partir da utilização dos dispositivos digitais, o celular, de fato, é o que mais tem sido posto em uso, no sentido de os professores aliarem as variadas linguagens ao mundo da cibercultura.

Desse modo, deflagramos, nas vias do discurso, a força tensiva da imagem do já realizado sendo transportado para a realidade do ciberespaço, ou melhor dizendo, os recursos tecnológicos, ainda configurados no conceito de ferramentas, passaram a ser manuseados como

se fossem uma extensão da prática educativa desencadeada sem a mediação de um aparato tecnológico. Em consequência disso, foi notável, no discurso, a ascensão do **teor consultivo** em meio às práticas de leitura apresentadas - “Por exemplo: ah:::, então, vamo fazê uma pesquisa, cê vai tirar um print da tela do seu celular, do anime que cê gosta, com ah:::, um exemplo de::: uma, uma oração ou de um período composto, de um período simples e cê vai explicar aqui ou eu vô trazer no projetor pra mostrar pros colegas...” / “Então eles mesmos buscam lá... As variadas linguagens... no celular... dá. Como a gente não tem... eu acabo, fazendo o uso do celular, porque até mesmo, por exemplo, se for procurar uma palavra no dicionário... Eles, hoje em dia, eles têm essa facilidade de procurar, na sala de aula, o resultado ali na hora.” / “Então, era via WhatsApp, então, às vezes, eu mandava TAREFA pelo WhatsApp, pesquisa, mas é uma coisa que eles faziam em casa.” / “[...] de a gente tá fazendo uma pesquisa, vê um poema, né?!, um, uma declamação, um vídeo com uma declamação de um poema e, ali, a gente tem um link pra gente podê ver uma história, o paralelo, né?!” / “Aí, quando a gente vai no Google e começa a pesquisa, aparece, né?!” / “Somente pesquisas, assim, que a gente fazia na hora, que precisava na hora da, da resposta.”

Nos fragmentos elencados, as práticas de leitura mostraram-se perpassadas pelo movimento de busca e isso foi marcado pela utilização das palavras “pesquisa” e “procurar” seguidas das expressões “resultado ali na hora”, “fazia na hora”. Nessa conformação de leitura em dispositivos digitais, no caso a partir do uso do celular, ressaltamos o fator de imediatismo conectado às linhas generalizantes da visualização.

Na atualidade, segundo as disposições teóricas de Kress (2003), vivenciamos uma relação bem ampla com o poder semiótico manifestado nos diversos sentidos produzidos socialmente, principalmente aqueles mediatizados pelas tecnologias. O que precisamos assimilar, nesse contexto, é que o alargamento das estratégias de visualização, de fato, tornou-se prevacente, assim como a gramática do visual tem se instaurado culturalmente falando, mas não podemos deixar de lado os imperativos da criação e das remodelações produtivas que envolvem esse processo de desenvolvimento de leitores mais críticos, atuantes e a veiculação de práticas de superação dos limites da individualidade, de modo que o singular seja encarado como original e o plural seja posto em diálogo com a diversidade (YUNES, 2003a). Isso porque “[...] páginas da Web hoje estão cheias de texto escrito, mas a lógica de sua leitura é mais parecida com a sintaxe do visual do que com a linguagem escrita. A leitura da tela requer considerável esforço de navegação” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 119, tradução nossa).

Se os textos da contemporaneidade requerem o desenvolvimento de outras competências e habilidades (ROJO, 2013), esse patamar de exploração mais atento às relações entre as linguagens multimodais que compõem, por vezes, um único texto no mundo virtual, ao pensarmos na hipertextualidade, pareceu-nos não ter ganhado muito espaço, ainda, nas aulas da maioria dos professores de Língua Portuguesa participantes deste estudo, o que se tornou resultante, também, dos impactos das diversas forças tensivas que atravessam esse universo de investigação, como descrito nas subseções anteriores: falta de Internet, de computadores suficientes no laboratório de informática, inviabilidade do uso do UCA e dos celulares, em virtude dos empecilhos concernentes ao acesso ou mesmo em função das demandas de restrição provenientes das famílias e relacionadas à faixa etária (alunos do 6º ao 9º ano).

Reiteramos essa ideia do valor consultivo e do valor de visualização, ofertados às ações leitoras, ao aclararmos, inclusive, nos recortes apresentados, que se fez relevante a busca pelo acesso, em outros formatos, aos livros que não se possui na unidade escolar ou em quantidade suficiente para uma turma - “[...] a gente não tem o título, eles têm acesso, podem estar lendo, né?! É::: sem contar que aquele texto pode ser enriquecido com as pesquisas que eles vão fazendo no decorrer da leitura, ali, no momento que surge a necessidade.” / “[...] quanto à leitura, é::: além de baratear, né?!, é um acesso rápido, com uma gama enorme de títulos que eles têm [...]” / “Um livro de literatura, por exemplo, que eu, que eu acho que vai ser interessante a leitura, se eu não disponho de exemplares pra todos, eu posso é colocar isso em slide e a gente fazê uma leitura coletiva, fazê um debate, né?!”

Para além das barreiras iniciais relativas à interação leitora com os recursos tecnológicos e vinculadas ao poder do acesso, precisamos, em vista desta análise discursiva, no panorama da colaboração e do compartilhamento, a natural sobreposição das *táticas da convivialidade e da socialidade*, sinalizadas por Yunes (2003b), referindo-se ao plano da leitura de mundo em tempos de cibercultura. Isso, de certa forma, foi elucidado nas propostas educativas aplicadas pelos professores entrevistados:

Assim, não de todos, né?!, porque eu falo: mesmo, no oitavo ano, eu tinha três alunos que não tinham o celular ou não tinha acesso à Internet. E aí eu percebo que os próprios colegas ajudam, sabe?! Olha, eu posso ir, na sua casa, pra te, pra gente fazer juntas essa atividade. (CASTORINA, 2020).

[...] eu acho que é uma coisa que eu, eu observo muito, eles vão se ajudando muito. Às vezes, eu ficava: gente, se fosse na minha época, eu ia falá: ah, o outro não sabe fazê não. Aí é assim: ou, vem cá, é assim, cê vai fazê assim. Eles levantam a mão, ninguém fica com, com vergonha de falá que não sabe: ô, tia, eu não sei mexê aqui não [...]. (IGELCEMINA, 2020).

Então, a partir disso, eu levei eles pra sala de vídeo, utilizando O CELULAR do aluno, porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, da Netflix dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas que eu trabalhava, eles assistiram ao filme, viram a importância e o quanto nós somos seres diferenciados e, com base naquilo, nós transformamos aquilo que era multimídia em material. Eu fiz com que TODOS eles, né?!, juntamente, fizessem maquetes, estruturas físicas tangíveis daquilo que eles viram no filme, não só do produto final, mas, sim, daquilo que eles acharam que era pertinente ao filme. Então saiu a, a agricultura, saiu hidrólise, saiu os próprios personagens do filme, saiu uma coisa buscada lá na Literatura com sertão, com seca, com aquilo que eu já, já havia comentado em sala de aula. (ISALTINO, 2020).

A partir dessas situações discursivas, inferimos, na materialidade linguística, a concretização da viabilidade do compartilhamento de experiências educativas, tendo em conta o princípio da convivialidade e da socialidade, no momento em que os professores pronunciaram ditos, como “eu percebo que os próprios colegas ajudam”, “eles vão se ajudando muito”, “utilizando O CELULAR do aluno, porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, da Netflix dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas.”

Além do mais, notamos que as mencionadas táticas imbrincam-se no âmbito do acesso e na compreensão dos mecanismos de uso, não alcançando, integralmente, o plano do compartilhamento das produções dos próprios alunos. Os professores já consideram a abrangência de contextualização da multimodalidade das linguagens, ao apresentarem aos alunos diferentes gêneros textuais, diferentes pontos de vista, levando-os a leituras críticas, ancoradas em suas realidades de atuação - “[...] Então saiu a, a agricultura, saiu hidrólise, saiu os próprios personagens do filme, saiu uma coisa buscada lá na Literatura com sertão, com seca, com aquilo que eu já, já havia comentado em sala de aula.” O que não foi atingido de forma efetiva, nesse sentido, é a abordagem do hibridismo contínuo e simultâneo da multimodalidade dos textos em dispositivos digitais:

Então, às vezes, você pode buscar aí, por exemplo, **uma “Iracema” da vida, né?!, que é algo pra gente lê, estudá, pesquisá... mas por que que eu vô colocá o meu aluno pra responder trinta questões de um livro?** Eu posso muito bem fazer uma::: **SÍNTESE do livro dentro de sala, con-tex-tu-a-li-zo aquilo, por exemplo, com uma, uma área de um desenho, algo verbal, não verbal e depois eu coloco pra eles trechos da modernidade de um filme**, de uma música, que seja da ATUALIDADE. (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

As marcações enumerativas, presentes no discurso desse professor, exemplificaram esse pensamento: “[...] pra gente **lê, estudá, pesquisá** [...]”; ou seja, enumeração composta por tarefas de síntese, contextualização, comparação com outras modalidades e gêneros textuais, dispostas sequencialmente. A simultaneidade característica da navegação no ciberespaço não

foi averiguada, de maneira sistematizada, nas aulas de Língua Portuguesa, dando ênfase, assim, ao caráter do **poder instrumental** da utilização de dispositivos digitais, ainda interligado às condutas tecnocêntricas.

Nesse viés de análise da leitura na acepção da multimodalidade, apreendemos, no interior da relação professor-tecnologia, a influência do **poder da substituição**:

Nos últimos dois anos, a questão de::: explorar o texto literário, INTERNET, não... pra ser sincera. Porque, igual eu te falei, **eu sou muito apegada ao livro, eu gosto de ir com eles pra biblioteca pra eles... porque FALTA muito isso, né?! Falta muito esse con-ta-to com o livro, com o livro de papel.** Então EU trabalho essas questões de multimodalidade, de linguagens da Internet, por exemplo, em outras questões da::: Língua Portuguesa. Nessa parte de Literatura, eu::: **sou muito apegada, igual eu te falei.** (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Então cê tem que se adaptar. Na verdade, **eu acho que nada substitui o livro. Eu sou a favor do livro MESMO, de pegar o livro, eu gosto de ler o livro nas minhas mãos. Então eu passo isso muito pros alunos de sentir o cheiro do livro, de passar a mão no livro, de ver a cor das páginas. [...] Então eu acho que NA-DA substitui o papel,** o livro de papel, mas como a gente tá, tá evoluindo, né?!, a gente tem que aliar uma coisa à outra. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

Essa influência foi observada de maneira explícita nas duas passagens apresentadas, pela demarcação do reconhecimento do livro de “papel”, fazendo um contraponto enfático com o que é disseminado em ambientes virtuais. A carga semântica da palavra “apego” e das expressões “NA-DA substitui o papel” e “livro MESMO” minimizaram, no discurso dessas docentes, as possibilidades hipermediáticas de leitura e supervalorizaram, com a utilização das maiúsculas e da silabação, o universo do impresso. Mesmo admitindo a necessidade de “se adaptar”, o poder da substituição apresentou-se, nessa situacionalidade discursiva, como uma espécie de resistência aos modos de leitura difundidos no ciberespaço.

Em vista disso, consideramos importante aclarar que a própria engrenagem da perspectiva multimodal nos convida a melhor entender que o contato com as formas híbridas rompe, definitivamente, com a linearidade da cultura impressa e que, portanto, essa seara, advinda dos multiletramentos, intima-nos à assimilação e à reconstrução de nossas concepções de leitura, ao evocar variados contextos de interação leitora e de autonomia quanto às escolhas ilimitadas acopladas ao ato de ler. Além disso, toda essa gama de pluralidade não tem por função a ação de substituir o papel, mas de integrar a diversidade - imagética, de áudio, visual, gestual, intrínseca à vida humana, aos procedimentos de leitura, ampliando-os, dinamizando-os, relacionando-os constantemente a uma infinidade dialógica de atravessamentos (ROJO; MOURA, 2012).

Sendo assim, como discorreremos sobre a leitura na conjuntura da multimodalidade, também analisamos a questão da escrita nessa ambiência investigativa. Em referência a esse ponto de vista, os professores entrevistados expuseram os seguintes apontamentos discursivos:

Eu penso que para que isso fosse feito assim de uma forma:::, é, é:::, mais efetiva... e eu gosto muito dessa palavra, por isso que eu a utilizo com tanta frequência... mais efetiva MESMO, porque você pode fazer produção de texto, colocar o colega dele para corrigir, você dá uma passada de olho e pede pra ele reescrever e você dizer que produz... é, é:::, que o aluno tá produzindo um texto dentro da sala de aula. É, é::: se a gente for observar o aspecto formativo disso, eu não considero que seja, assim, tão::: é::: efetivo quanto você pedir que ele, é, é:::, produza, às vezes, no próprio celular e às vezes passa pro caderno pra te entregar ou te mande escrito, porque ele já vai aprender da forma como vai ser cobrado dele no ambiente trabalho. (CIDALINO, 2020, grifo nosso).

A produção escrita ela é muito importante, né?! pro raciocínio do aluno, pro desenvolvimento dele, pra ele, pra ele sabê escrever, colocar uma concordância, até pra conversar, porque, hoje em dia, qualquer profissão precisa que você converse corretamente. Então é::: isso é importante sim. E mostrar os erros pros alunos, fazê uma correção, pedir pra que ele faça uma autocorreção, depois fazê uma correção junto com ele. Então tudo isso é importante a partir da utilização desses dispositivos. (ALCINA, 2020, grifo nosso).

É, é::: como eu te falei, anteriormente, pelo WhatsApp eles já digitaram e::: socializavam. E eu achava interessante, porque todos podiam ler os textos de todos, né?! Agora, no UCA, pra te ser sincera, nunca usei, porque::: fica restrito ali, porque depois, pra gente imprimir isso, ou pra apresentar pros colegas é muito complicado. [...] O laboratório é um grande problema aqui na escola, porque::: você vai usar nem todos os computadores estão fun-ci-o-nan-do, você perde tempo é::: a gente já ficou, por MUITO tempo, sem o professor de Informática aqui na escola, né?! [...]. (DEODATA, 2020, grifo nosso).

Eu acho que eu comentei até que a gente faz algumas:::, a gente fez algumas no ano passado... Por exemplo: a gente fez algumas pesquisas pra desenvolver trabalhos na aula de Língua Portuguesa e eles teriam que::: produzir um texto a partir dessas pesquisas pra apresentar o trabalho deles em sala de aula então. Então a gente trabalhou com o celular e a gente também trabalhou com o UCA. O celular é mais complicADO, porque, como eu te disse, nem todos têm acesso ao celular e a Internet também::: da escola... eles não têm acesso à Internet da escola, né?! Então, pra trabalhar com o UCA, também foi meio complicado, porque a Internet da escola não é muito boa. (OSVALDINA, 2020, grifo nosso).

Então, eu acredito que a::: que a::: a produção escrita ela ainda depende do aluno. Só se muda o suporte. Agora, se a gente for falar, no âmbito do suporte, sim, eu trabalho, eu trabalho a escrita, depois é::: esse texto é::: passa pelos colegas e aí eu trabalho a reescrita, depois esse texto passa pelos pais e aí eles fazem a reescrita novamente e eu só vou ver o produto final na quarta vez que eles escrevem. Como que eu vô vê esse produto final? Esse produto final ele é digitado, anexado em e-mail e enviado pra mim. Só aí que eu vô vê o produto final. E aí eles se surpreendem quando eles veem a primeira escrita com a última, né?! Eu, eu faço com que eles é::: possam ir guardando isso pra eles poderem vê esse crescimento. (PATROCÍNIA, 2020, grifo nosso).

Então, às vezes, assim, após ouvir um conto, eu peço pra eles fazer é::: uma resenha crítica, uma releitura, uma leitura dramatizada, a gente faz apresentações pra outros alunos do Tempo Integral, por exemplo. Eu acho... eles gostam e eu acho que isso contribui pra formação do aluno: a leitura e a escrita através desses dispositivos. A leitura e a escrita atreladas. Saímos um pouco do livro tradicional e buscamos esses recursos. Nessas atividades, eles, às vezes sim, às vezes não,

conseguem pensar nas variadas linguagens de maneira criativa. Isso é mais ou menos. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

Sim. Em sala de aula a gente consegue. Olha... no UCA ele já tem o Word e:::: é:::: cabível, né?!, porque ali você pode tra... trabalhá a paráfrase, você pode trabalhá uma epígrafe, algo PE-QUE-NO. Não dá pra se trabalhá uma escrita grandiosa, né?! Se você fizer, por exemplo::::, como que eu posso dizer pra você? Uma prosa. Uma prosa já dificulta, porque o computador já não suporta muita coisa, ele já não tem tantos meios cabíveis, mas, nesses contextos, fragmentos, citações, coisas menores, né?!, pra demonstrar, trabalhar ortografia, escrita, desenvolvimento, coesão, coerência, coisa que NÓS, como profissionais, sabemos que é pertinente pro aluno... ele, às vezes, não sabe, mas automaticamente ele tá desenvolvendo isso. [...] Eu não consigo fazer textos GRANDIOSOS, né?! Eu consigo coisas MENORES... é:::: se esforçando consegue sim. E o celular do aluno não dá, né?! Porque o celular é:::: um meio, assim, que o aluno ainda vê aquilo como um recurso pra ele usufruir prazerosamente. **Ele não vê que ele deve, que ele pode abstrair conhecimento, coisas mundanas, né?! E devagar a gente vai mudando a mente dele, mas infelizmente AINDA ele não vê assim.** (ISALTINO, 2020, grifo nosso).

Nossa! Eu penso que a gente precisa trabalhar muito mais. [...] Esses dispositivos, no caso, o computador e o celular, eles podem ser usados como um recurso inicial. Por exemplo: o que que eu poderia ter feito? É:::: eu não consigo pensar na lei lá, né?!, mas, em relação ao, à discussão que a gente teve no oitavo ano sobre o preconceito, pedi, então, pra eles escreverem alguma situação, porque eles relataram, né?!, mas pra eles escreverem algum, alguma experiência ou relato de alguém que passou por uma situação de preconceito, de homofobia, né?! E, quando... eu falei pra eles também que, quando a gente fala em preconceito, a gente pensa só em alguns específicos, mas existem muitos, né?! **Então eu poderia ter aproveitado mais isso, sabe?! A partir dessas discussões de sala de aula, porque o aluno... como que ele vai escrever sobre um assunto se ele não sabe? Então a gente promove muitas discussões.** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Bom, nesse ponto é uma parte falha minha. É::: quando eu uso pra escrita, normalmente, são textos de, do, do cotidiano, de práticas deles, né?! É:::: a, comerciais, esse tipo de coisa. Aí, sim, eles digitam. Os outros textos, normalmente, a gente produz manuscrito mesmo. Não, não... a não ser que, que, por exemplo, que a gente vai produzir um livro ou alguma coisa assim. Aí eles vão digitar, certo?!, mas é isso. Normalmente, não. **Na minha opinião, a escrita nesses dispositivos é uma coisa BOA, é ótima, né?!, mas que eu ainda não fiz. Não, não. Acho que eu não amadureci ainda pra isso.** (PRECÍLIA, 2020, grifo nosso).

Não, eu ainda não usei. É:::: eu acho que:::: assim: não olhando pra minha realidade, mas olhando em geral, eu acho válido, acho muito válido, eu acho que é uma forma, né?! Eu acho que nós devemos preparar os alunos pra todos os tipos de, de materiais que eles possam utilizar. Eu acho que a escola, ela tem essa obrigação de, de formação também. Bem, pensando nas variadas linguagens com a utilização desses dispositivos... Então... A questão é: não faço. **AINDA não faço.** (GILBERTA, 2020, grifo nosso).

Ah, não. É:::: eu nunca trabalhei, sinceramente, né?!, na EJA, não trabalhei a produção escrita no, no computador. Não. É:::: devido ao tempo, né?!, e:::: o público, eles ainda, assim, usa o computador como algo ainda um pouco distante deles. Eles usam, né?!, ainda distante. É:::: eles escrevem muito no celular, né?!, mas a linguagem deles, né?! Eles têm ali os códigos deles. Então vamos dizer que eles praticam a escrita, mas é escrita totalmente desvinculada, é:::: digamos, do outro padrão, né?!, da outra variação linguística que é, seria na norma padrão, né?! Então eles ficam presos na, na, na variedade deles, né?! Então, eu acho que eles têm que saber que existe as, as outras variações, as outras formas de comunicação, né?!, as outras formas de escrita. É:::: mas, então, na, no computador não, não, assim, não teve tempo, a gente não teve essa oportunidade dessa CONTINUIDADE, porque é um trabalho de continuidade mesmo, né?! Agora o ato de escrever ele

ainda é difícil pro brasileiro, né?! Não é especificamente só o ato de escrever... as pessoas conversam muito, expõem muito, mas, na hora que você pede pra ela falar sobre alguma coisa, ela se perde um pouco, né?! Isso é da gente mesmo. (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Tais explicitações discursivas, assim como no universo da leitura, evocaram a tendência minimizadora, amparada pelo aspecto da instrumentalidade que envolve a utilização dos dispositivos digitais referendados nas atividades de escrita sugeridas nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de reconhecerem a importância das práticas de elaboração escrita nesses dispositivos, esse processo foi caracterizado, discursivamente, pelo pouco ou inexistente investimento na modalidade escrita, a partir do uso de termos de negação ou de expressões relegadas à indefinição: “que a gente faz algumas”, “então, às vezes”, “penso que a gente precisa trabalhar muito mais”, “nesse ponto é uma parte falha minha”, “eu ainda não usei”, “eu nunca trabalhei.”

Essa minimização da escrita aconteceu, ainda, no instante em que houve declarações sobre a necessidade de propor aos alunos a organização de textos menores, problematizando, em certa medida, as suas habilidades referentes à estruturação do escrito - “[...] você pode trabalhá uma epígrafe, algo PE-QUE-NO. Não dá pra se trabalhá uma escrita grandiosa, né?!”; e sobre a circunstância de que a inabilidade de redação é decorrente de determinações culturais - “Agora o ato de escrever ele ainda é difícil pro brasileiro, né?!”

Quando houve declarações quanto à execução de práticas de escrita em dispositivos digitais, sublinhamos a verbalização de metodologias voltadas à mecanicidade da escrita, ou seja, à **(i) digitação** - “[...] pelo WhatsApp eles já digitaram e::: socializavam [...]” / “Aí, sim, eles digitam [...]” / “[...] às vezes, no próprio celular, às vezes passa pro caderno pra te entregar ou te mande escrito [...]” / “[...] no UCA ele já tem o Word [...]”, assim como ao **(ii) regime de revisão textual**, respaldado em adequações normativas, como concordâncias, utilização de elos coesivos, reescrita - “[...] pra ele, pra ele sabê escrever, colocar uma concordância, até pra conversar, porque, hoje em dia, qualquer profissão precisa que você converse corretamente.” / “É:: quando eu uso pra escrita, normalmente, são textos de, do, do cotidiano, de práticas deles, né?! É::: a, comerciais, esse tipo de coisa.” / “[...] pra demonstrar, trabalhar ortografia, escrita, desenvolvimento, coesão, coerência.” / “[...] depois esse texto passa pelos pais e aí eles fazem a reescrita novamente.”

Ao refletirmos acerca dos entremeios da elaboração escrita multimodal, vislumbramos, nesta apresentação analítica, a não consolidação de ações educativas que propiciassem a superação do pessimismo cultural que atinge a escrita, por meio da alteração típica das

configurações de *redesigner* e de *retextualização*, representativas das plurais, criativas e significativas dinâmicas do ciberespaço (KRESS, 2003). Em apenas uma das entrevistas efetuadas, foram assimiladas eventualidades acerca disso, quando era possível, em anos anteriores, a utilização do laboratório de informática na unidade escolar:

Eu acho que teve alguma coisa de:::: voltada quando eu tava trabalhando o slogan também, o gênero propaganda. Foi, que a gente fez, a gente trabalhô também algumas questões de arte, voltada mais pra... que aí eles, eles foram propor é:::: eles propuseram é... Como que era, gente? Era tipo releitura assim. Fazê uma propaganda numa arte, né?! Então tinha o Abaporu, tinha a Frida Kahlo. Aí eles criavam algum tipo de venda, alguma coisa ali e a gente fez isso também no computador, que eles pegaram o editor texto, jogavam a imagem, fazia tudo. Então, a gente fez interdisciplinar. Eu penso... eu acho isso ótimo, ótimo. (IGELCEMINA, 2020).

A interdisciplinaridade dessa atividade acenou para o desenvolvimento da produção escrita de propagandas, conectada ao universo da arte, cuja finalidade era a proposição de supostos itens de venda. Para tanto, os alunos utilizaram o editor de texto, trabalharam o texto imagético, conviveram em grupos, reconfigurando a proposta inicial de releitura, no sentido de ressignificá-la nos liames da criação. Dessa maneira, houve a assimilação da variedade de leiautes, apoiada no senso crítico dos alunos, de modo a serem aplicados, com pertinência, os fundamentos da multimodalidade da escrita.

Então, retomando as discussões sobre a lógica do referido movimento mecanicista, deparamo-nos com indícios de estratégias disciplinadoras, nos recortes discursivos exibidos, por apreendermos os sinais linguísticos atinentes às relações impositivas do certo e do errado: “E mostrar os **erros** pros alunos, fazê uma **correção**, pedir pra que ele faça uma **autocorreção**, depois fazê uma **correção junto com ele** [...]” / “[...] porque ele já vai aprender da **forma como vai ser cobrado** dele no ambiente trabalho.” / “É:::: eles escrevem muito no celular, né?!, mas a linguagem deles, né?! Eles têm ali os códigos deles. Então vamos dizer que eles praticam a escrita, mas é **escrita totalmente desvinculada, é:::: digamos, do outro padrão, né?!**”

Na ordem do discurso, essas padronizações normativas, clarificadas nas expressões “mostrar os erros pros alunos”, “aprender da forma como vai ser cobrado no ambiente de trabalho”, “mas é escrita totalmente desvinculada, é:::: digamos, do outro padrão”, fizeram transparecer, na análise, a estratégia do controle que caracterizou, por sua vez, algumas práticas de escrita desenvolvidas nos dispositivos digitais, edificando a relação professor-tecnologia na dualidade existente entre o tradicional e o inovador.

O disciplinamento requer a imposição de regras de controle, subvencionadas pelas instâncias dos focos de poder que, hoje, encontram-se materializados no olhar, na visão do

professor a respeito de suas agências. O panopticon descrito por Bentham, nas formulações analíticas de Foucault ([1979] 2007), antes com estrutura física específica, atualmente passou a ser fruto do olhar e do discurso, bem como a surpreender por suas capacidades de interiorização:

As técnicas de poder no interior do panopticon são realmente surpreendentes. Trata-se essencialmente do olhar; e também da palavra [...]. [...] ‘É preciso, diz ele, estar incessantemente sob o olhar de um inspetor; isto na verdade significa perder a capacidade de fazer o mal e quase perder o pensamento de querê-lo’; nós estamos no âmago das preocupações da Revolução: impedir as pessoas de fazerem o mal, tirá-lhes o desejo de cometê-lo; tudo poderia ser assim resumido: não poder e não querer. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 217).

Essa modelagem de posturas pela visão do panopticon foi deflagrada na previsão de controle da utilização dos dispositivos digitais, equacionando, nas teias do poder exercido por alguns dos professores entrevistados, a relação professor-tecnologia-aluno nas premissas do disciplinamento:

Na leitura e na escrita, como eu falei no início, é::: eles precisam de muita orientação pra eles conseguirem, dentro de sala de aula, usá as ferramentas a favor deles, porque, se você piscar, eles vão estar em coisas que não são... eu vou falar coisas vazias, certo?! Então, assim, é muito rico, mas eles ainda precisam de muito amadurecimento, de mediação pra usá, adequadamente, pro crescimento deles, pra formação deles. (PRECÍLIA, 2020).

As colocações discursivas “a favor deles”, “se você piscar”, “usá adequadamente”, “pro crescimento deles”, no contexto apresentado, demandaram os sentidos do controle e até do rigor quanto ao uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa. As conjunturas da contemporaneidade têm apontado que projetemos, para além das questões de indisciplina em sala de aula, o trato com as proposições multimodais via recurso tecnológico, fazendo convergir o panorama da *prática situada*, da *instrução aberta*, do *enquadramento crítico* e da *prática transformadora* (COPE; KALANTZIS, 2013). Tal convergência sugere liberdade de interação e autonomia na aprendizagem, conciliando, nesse esquema, metodologias condizentes com as concepções alusivas à ética da criação.

Nesse sentido, questionamos os professores deste estudo acerca da utilização de Redes Sociais, Blogs e YouTube ou outros dispositivos da Internet, com a finalidade de veicular conteúdos de Língua Portuguesa ou para implementar diferentes práticas em sala de aula. Então, os docentes, em sua maioria, posicionaram-se a favor das Redes Sociais, do WhatsApp e do YouTube, canalizando ideias de compartilhamento e não de produção de conteúdo:

Ah... WhatsApp. Eu tentei montar com um sexto ano, mas eu fiquei com medo, né?! Mas, com o oitavo ano, foi muito bom! E aí a gente trouxe outros professores pro grupo também, né?! E eu percebi que AQUELE LOCAL é:: era um, um, um meio também de nós nos encontrarmos, seja pra passá atividade, seja... Faltou um colega. **Então coloca no grupo. Seja essa ideia colaborativa, né?!, mas também pra conteúdo pedagógico, pra conteúdo que a gente iria utilizar em sala de aula, como eu te falei dos vídeos, né?!** (CASTORINA, 2020, grifo nosso).

Sim. Sim. Utilizo, por exemplo, videoaulas de outros professores. Acho que seria muito interessante fazer, acho que seria, mas a gente tem que ter um trabalho de voz, né?!, que, assim, não sei é... eu já ando com a voz bem rouca. Tem que fazê um trabalho de voz, né?!, porque essa voz meio rouca parece que, assim, é meio desgastada. Não vai ficar legal num vídeo. **Mas as videoaulas são... tem é::: são pessoas muito interessantes, motivadoras. Mas uso mais o YouTube.** (ARMINDA, 2020, grifo nosso).

Uso sim. **Eu costumo compartilhar essas dicas de Língua Portuguesa, nas redes sociais, mesmo não sendo de minha autoria.** Agora, quando eu trabalho isso na sala de aula, eu imprimo alguns textos que circulam nas redes sociais, como aqueles... os posts, os memes, mensagens. Aí eu elaboro algumas atividades reflexivas sobre algum determinado fenômeno que eu tô ensinando no momento e aplico pros meus alunos. (NATÉRCIA, 2020, grifo nosso).

A referida constatação validou, na essência da dimensão analítica deste subtítulo, o quanto se faz necessária a apropriação mais verticalizada das práticas de leitura e de escrita multimodais no fazer docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG que passaram pelas entrevistas, ajustando-a às vertentes da produção e não apenas da visualização. Para isso, as predisposições da infraestrutura e da logística, disponibilizadas nas unidades escolares, também precisam ser reavaliadas e adequadamente reestruturadas.

Baseando-nos, reiteradamente, no pensamento de Rojo e Moura (2012), acreditamos que a criação e a recriação da leitura e da escrita, sob o ângulo da multimodalidade em dispositivos digitais, pode representar a aplicabilidade de uma das posturas mais inclusivas no âmbito da realidade contemporânea, uma vez atendidas as reivindicações da *hibridização na construção dos sentidos*, da *ressignificação* e da *complexidade do ato educativo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste estudo, um panorama de triangulação temática que aliou as seguintes vertentes basilares: os percursos de formação docente de 12 (doze) professores de Língua Portuguesa, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, a utilização dos dispositivos digitais - computador do laboratório de informática, laptop do Programa Um Computador por Aluno - UCA e o celular do aluno - nas aulas de Língua Portuguesa e a multimodalidade da leitura e da escrita.

Esse quadro triangular originou-se do pressuposto de que, para pensarmos os processos de ressignificação que envolvem a prática docente em tempos de cibercultura, haveria a necessidade de se configurar a proposta do trabalho em questão nas perspectivas, também multiformes, da complexidade, conciliando noções da formação docente - Saviani (1980), Freire (1996), Kullo (2000), Nóvoa (2009), Hengemühle (2014); das interações com dispositivos digitais, o que nos levou aos domínios da cibercultura - Lévy (1999), Chartier (2002); e da especificidade da leitura e da escrita no ciberespaço, a partir da tônica conferida à leitura e à escrita multimodal - Yunes (2003 a,b), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2013).

Em vista disso, ao traçarmos os caminhos metodológicos desta investigação científica, percebemos, na análise discursiva, subsidiada pelas discussões foucaultianas acerca das relações de poder, uma via coesa para o desenvolvimento da proposição analítica, posto que tivemos, como cerne de observação, as incidências capilares do poder no âmbito das reverberações contemporâneas da profissão professor.

Para tanto, levamos em conta a hipótese inicial de que os professores informantes desta pesquisa não teriam recebido, nos seus percursos de formação, entendimentos específicos e verticalizados acerca da multimodalidade textual. Nesse contexto, pudemos explicitar que, de fato, confirmamos essa hipótese, ao averiguarmos o quanto, em relação aos percursos formativos dos docentes, sobressaiu a questão da busca pessoal por caminhos formativos, atrelada ao poder da dispersão e à força tensiva da pontualidade típica do poder pragmático, ou seja, no que diz respeito aos processos de formação da maioria dos entrevistados não houve uma abordagem particularizada e mais abrangente sobre os encaminhamentos multimodais da leitura e da escrita em dispositivos digitais.

No entanto, houve, também, a constatação de que apenas alguns docentes, com experiências formativas no *stricto sensu*, no período dos últimos dez anos ou menos, travaram

contato com tópicos teóricos condizentes a essa temática. Assim sendo, por buscarmos analisar, justamente, os percursos formativos e as respectivas posições discursivas de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais, notamos, em um primeiro plano de análise, a existência de forças tensivas que influenciaram, diretamente, o **poder escolher** e o **poder realizar**.

Ao supervalorizarem as trajetórias formativas da busca pessoal, em contraposição às formações continuadas ocorridas na escola e na Casa de Formação, os docentes posicionaram-se a favor de uma maior autonomia quanto às suas realizações de estudo e de procura por aperfeiçoamento, enfatizando a necessidade de melhoria das condições formativas nas unidades de ensino da Rede Municipal e, em movimento extensivo, na citada Casa de Formação.

Especificamente em relação às escolas, houve a caracterização discursiva direcionada, intensamente, ao contexto da “burocracia”, da “perda de tempo”, do “caráter obrigatório”, “da falta de especificidade dos temas tratados”. No que diz respeito à Casa de Formação, sublinharam-se os aspectos dificultadores quanto à localização, quanto à disponibilidade de horário, bem como, também, quanto aos imperativos da obrigatoriedade da realização de cursos.

Em geral, à luz da acepção de poder em Foucault ([1979] 2007), intrínseca aos aspectos relacionais professor-percursos formativos, professor-aluno, professor-escola, professor-rede de ensino, professor-família, professor-infraestrutura, visualizamos, por meio dos aportes analíticos referentes ao discurso, a profusão de dispersões não homogeneizantes, mas com alto teor de abrangência na modelagem das posições discursivas manifestadas.

Essas posições foram ainda identificadas por apelos velados de estratégias disciplinadoras, que também se mostraram estruturantes, e cujas determinações, em certa medida, acenaram para uma maior aproximação das relações, estabelecidas no universo da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, no sentido mais restrito, com indícios tecnocêntricos.

Dessa maneira, expôs-se, como posicionamento espelhado desses docentes, a busca pessoal por questões mais pontuais e de caráter instrumental sobre a multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais. De acordo com os docentes participantes da pesquisa, não é mais possível negar a relevância dessa temática “na era digital”, sobretudo ao se pensar a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, depreendemos, no interior discursivo, uma dualidade premente nesse posicionamento, isto é, foi notória, nas análises apreendidas, a representatividade da dicotomia entre o passado e o presente, entre o que é inovador e o que é

mais tradicional, entre o que é adequado e o que é inadequado, no que se entende por interação professor-aluno, professor-instituição, professor-formação docente, principalmente quanto às ações educativas mediatizadas pelos dispositivos digitais elencados nesta exposição científica.

Por isso, com vistas às forças tensivas que perpassaram o **poder do acesso**, o **poder saber usar** e o **poder hierarquizante** das microinstâncias capilares, constituídas em constantes associações ao fazer pedagógico dos docentes desta pesquisa, deflagramos uma formação discursiva tensionada e dualista, ideia essa reforçada pela conjuntura subsequente, relativa às imposições do poder da infraestrutura, acentuado pelos fatores de não acesso ao computador do laboratório de informática e aos UCAs (falta de Internet, de quantidade suficiente de computadores, de reparos técnicos e de manutenção); de impossibilidades concernentes ao tempo e ao espaço (cronograma de agendamento que atenda às demandas de todos os docentes da escola); de incursões logísticas que orbitam o uso desses recursos tecnológicos nas unidades de ensino em que os professores ministram suas aulas (laboratórios fechados, falta de professores de informática, carregamento de UCAs).

Examinamos, analiticamente, a partir dos excertos discursivos, que os professores de Língua Portuguesa deste trabalho concederam maior importância à utilização do celular do aluno, no intuito de serem viabilizadas, em sala de aula, práticas de leitura e escrita multimodais. Tais práticas, segundo as proposições analíticas exteriorizadas, por serem representadas pelos atravessamentos infraestruturais e logísticos, ainda se referem, com expressiva ocorrência, a situações utilitárias, de cunho operacional, ou seja, de manuseio e de acesso.

Nesse sentido, quanto à *leitura multimodal*, foram expostas ações educativas diretamente interligadas à visualização e a mecanismos consultivos, perante a utilização dos mencionados dispositivos, tipificados como sendo integrantes da cultura da tela e das interpelações da multimodalidade. Esse viés asseverou a proposição de buscas rápidas pelo celular, de pesquisas e de acesso a livros digitalizados. Ademais, demos enfoque ao sentido da substituição, ainda presente nos ditos dos professores, sobre os quais o status do livro físico pareceu-nos prevalecer, em contraste ao que emana das possibilidades de leitura no ciberespaço.

No quesito *escrita multimodal* em dispositivos digitais, foram assinalados os procedimentos de instrumentalidade, centrados em atividades de digitação e de simples compartilhamento, cuja minimização foi ressaltada discursivamente. O cenário da produção escrita, na prática docente, revelou-se um universo não muito explorado, se cogitado o uso dos dispositivos digitais. Mais uma vez, apareceram em destaque, nos fragmentos discursivos, os

dificultadores relativos à impraticabilidade de acesso e ao desenvolvimento não resguardado do planejamento docente.

Assim sendo, foi aclarado, neste estudo, que os professores arguidos reconhecem e abordam, em suas aulas de Língua Portuguesa, a variedade de linguagens que qualificam os textos multimodais (vídeos, sons, gestos, etc.), mas fazem isso de modo a não reflexionarem, mais atentamente, sobre as convocações da simultaneidade, atuando de maneira muito particularizada e não plenamente integrada. Isso em consequência da realidade vivenciada nas escolas, das relações de poder suscitadas em suas microinstâncias de atuação, assim como da dispersão de suas buscas atinentes aos processos de formação.

Então, em meio a esse prospecto analítico, pautado nas regularidades discursivas dos 12 (doze) docentes entrevistados, propomos, em observação às estratégias disciplinadoras, detectadas discursivamente e, por vezes, agregadas às relações de poder expostas nesta investigação, (i) a incorporação da personalidade na profissionalidade do fazer docente (NÓVOA, 2009); (ii) o desenvolvimento da colaboração enquanto contra-poder, ou seja, enquanto prática de inclusão no contexto de não acesso e de não saber usar os recursos digitais - Lévy (1999), Yunes (2003 a,b); (iii) a oferta de práticas educativas que permitam a simultaneidade integrativa do multimodal, atentando-se ao poder do semiótico (KRESS, 2003) e à assimilação holística da pluralidade, da diversidade, apregoada por Cope e Kalantzis (2013) e por Rojo (2013); (iv) a elevação das relações de poder, marcadas pelas influências disciplinadoras, ao nível de produção, tanto no que diz respeito às perspectivas de formação docente quanto no que se refere às ações de leitura e escrita multimodais (FOUCAULT, [1979] 2007).

Diante da proposta dos multiletramentos e, em especial, das postulações relacionadas à multimodalidade da leitura e da escrita, entendemos, também como um poder, o pensar polimorfo que recai sobre o multimodal e que se apresenta como reflexo das demandas educacionais na contemporaneidade. Esse poder, assentado na pluralidade da cultura, do social, da produção estética, na diversidade de linguagens e na simbiose instituída no ciberespaço, pode passar a representar o desenvencilhar alusivo às determinantes posturas tecnocêntricas, que enquadram, por exemplo, os dispositivos digitais e os consequentes processos de leitura e escrita deles derivados no universo das “ferramentas” e não dos “objetos de estudo e de pesquisa”, a partir dos quais o fator “produção” ganha a possibilidade real de resignificação.

Sendo assim, sinalizamos, neste trabalho, que as predisposições do hibridismo, inerentes às postulações da multimodalidade (ROJO; MOURA, 2012), não mais se encontram presentes

na esfera dicotômica do aceitável ou não, pois foram transmutadas, hodiernamente, de maneira a potencializar o aspecto da “força integradora”, na qual não se pode configurar “guerras frias” entre o particular e o generalizante, já que esse par de opostos, de modo integrado, faz referência, na atualidade, a um mesmo espaço-tempo de convivência.

Como se pôde notar, os tempos e espaços que envolvem os percursos de formação docente, seja na busca pessoal, seja na Casa de Formação, seja na escola, bem como aqueles que permeiam as práticas educativas desencadeadas a partir do uso de dispositivos digitais, sob a ótica da multimodalidade da leitura e da escrita, pressupõem a valorização e a aplicabilidade da “diversidade” (KULLOK, 2000), como encadeamento interativo de outros tempos e espaços. Falamos em “outros”, no sentido de que o “novo”, nessa circunstância de análise, pode ser lido como aquilo que se pauta no anterior. Na verdade, estamos em “outra” ambientação, cujas requisições não possuem estreita ligação com a anterioridade e, sim, com as reivindicações do presente, firmadas nas diferenças, na variabilidade e na simultaneidade.

Dadas essas condições, reiteramos que o impulso analítico empreendido, neste trabalho, poderá ganhar, oportunamente, os adornos do desdobramento, visto que focalizamos os objetivos específicos na triangulação estabelecida entre os percursos de formação docente, a utilização dos dispositivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa e a multimodalidade da leitura e da escrita.

Portanto, no sequeute subitem dessas considerações finais, apresentamos uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal em questão, a partir das análises obtidas com a pesquisa.

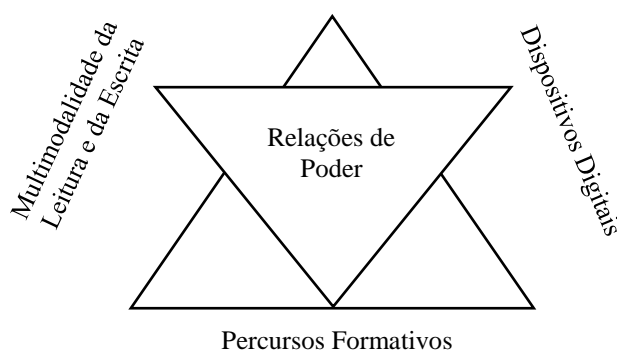
5.1 O letramento multimodal: uma proposta de formação e de integração docente

Diante de tudo que foi exposto nas considerações analíticas, constatamos a imprescindibilidade de desenvolvimento, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG, de um processo formativo baseado no Letramento Multimodal.

Na introdução do quarto capítulo desta dissertação, delineamos a triangulação temática da proposição. De maneira a retomá-la, depois da exposição das conexões configuradas pelas relações de poder envolvidas nas instâncias professor-percurso formativo, professor-escola, professor-aluno, professor-dispositivos digitais, professor-rede de ensino, voltamos a nossa atenção, nessa conjuntura, para a “possibilidade produtiva” da relação de poder **professor-**

professor, ao visualizarmos, na inversão da pirâmide, que, no mesmo plano de abrangência, encontram-se, na base do triângulo, os percursos de formação docente e as possíveis “outras” relações de poder a serem desenhadas sob o ângulo da **produtividade**.

FIGURA 1.2 - A amplitude da composição temática



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Para tanto, valemo-nos da ideia de Kullok (2000) sobre a diversificação dos tempos e espaços de formação docente, caracterizando-os, em círculos de interação e de enquadramento crítico, para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, pautadas no **Letramento Multimodal** (ROJO, 2013).

Dessa forma, propomos a composição de círculos interativos on-line, por meio do estabelecimento de comunidades formativas de docentes de Língua Portuguesa, no interior das escolas municipais de Ensino Fundamental - incluindo as 07 unidades escolares participantes desta pesquisa - de modo que se interliguem à comunidade formativa da Casa de Formação, representada pelo núcleo formativo da área das linguagens (Ensino Fundamental II), já implementado pela política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

Nessa perspectiva, sugerimos que, nas escolas, os profissionais que ministram aulas de Língua Portuguesa possam formar, em modelo remoto, utilizando o WhatsApp e/ou outros aplicativos, uma comunidade de diálogo referente às ações de leitura e escrita, subsidiadas pela utilização de dispositivos digitais, sendo que a escolha desses dispositivos ficaria a critério dos grupos formados, considerando-se, inclusive, que a pesquisa apontou para a tendência de uso do celular do aluno em sala de aula.

Consequentemente, de modo a aproximar as práticas formativas da Casa de Formação às demandas de formação da escola e da busca pessoal dos professores, integrando, assim,

personalidade e profissionalidade (NÓVOA, 2009), a comunidade formativa constituída pelos integrantes do núcleo da área de linguagens/Ensino Fundamental II sustentaria o compartilhamento de experiências apresentadas nas comunidades formativas das escolas, ao inserirem esse intercâmbio formativo na estruturação de um curso de 45 (quarenta e cinco) horas²⁰, cuja temática seria o **Letramento Multimodal**.

Dessa maneira, tanto nas comunidades formativas das escolas, quanto na comunidade formativa da Casa de Formação, estariam, em diálogo, os docentes que iniciaram há pouco as suas carreiras, os docentes que já possuem um tempo considerável de experiência em sala de aula e aqueles que se encontram em etapa de finalização da atuação docente.

As trocas de experiência sobre a leitura e a escrita multimodal em dispositivos digitais aconteceriam, quinzenalmente, com liberdade de horário e com os professores que desejassem participar dessa vivência formativa, por meio de breves relatos, postados pelos docentes, nos grupos criados nas escolas. Essas postagens seriam socializadas, pela equipe do núcleo formativo, no curso delineado pelas seguintes disposições:

I - IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA²¹

Tipo de Evento: <input checked="" type="checkbox"/> Curso <input type="checkbox"/> Oficina <input type="checkbox"/> Workshop <input type="checkbox"/> Outros
Núcleo Formativo: <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental I e II <input type="checkbox"/> Transversalidades dos Saberes <input checked="" type="checkbox"/> Formação Continuada na Unidade <input type="checkbox"/> Formação Técnica e Profissional
Título: O letramento multimodal: uma proposta de formação e de integração docente
Carga Horária: Encontros no Google Meet: 30h Atividades a distância: 15h
Número de Vagas: ✓ 50 vagas
Espaço Formativo: ✓ Modelo Remoto: via Google Meet e Google Sala de Aula
Turno: a definir Horário: a definir
Periodicidade: <input type="checkbox"/> Diário (único dia) <input type="checkbox"/> Semanal <input checked="" type="checkbox"/> Quinzenal <input type="checkbox"/> Mensal

²⁰ Essa é carga horária base para todos os cursos ministrados na Casa de Formação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

²¹ Adaptação ao modelo de Projeto de Curso disponibilizado pela Casa de Formação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG.

Público-Alvo: Professores de Língua Portuguesa, atuantes nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (6º ao 9º ano), participantes desta pesquisa e demais interessados.

Responsável(eis)/Formador(es): Equipe do Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação e profissionais com experiência docente vinculada aos multiletramentos, atuantes em instituições de curso superior (a convite).

II - DETALHAMENTO DO PROJETO

Ementa:

Desenvolvimento de encontros formativos destinados aos Professores de Língua Portuguesa da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), por meio de fundamentos teórico-práticos acerca do Letramento Multimodal e da interação, em formato remoto, das comunidades formativas constituídas nas escolas e na Casa de Formação, a fim de serem estabelecidas trocas de experiência relativas às ações de leitura e escrita multimodal em dispositivos digitais. Para tanto, subsidiam essa proposição os seguintes tópicos de conteúdo: (i) os princípios dos multiletramentos; (ii) o poder semiótico dos textos na contemporaneidade; (iii) a tônica da multimodalidade da leitura e da escrita na cultura da tela; (iv) o desenvolvimento da instrução aberta e do enquadramento crítico, a partir da utilização de recursos tecnológicos; (v) as possibilidades de leitura em dispositivos digitais, com vistas à concepção de convivialidade e de socialidade; (vi) a superação, pela abordagem multimodal, do pessimismo que caracteriza as práticas de escrita; (vii) as inovadoras configurações da retextualização no viés multimodal; (viii) o letramento multimodal em diálogo com o letramento literário.

Justificativa:

O curso justifica-se pela imprescindibilidade de desenvolvimento de ações formativas voltadas à contextualização contemporânea das práticas de leitura e de escrita no contexto da cibercultura e, especificamente, da multimodalidade, ao serem evidenciadas as perspectivas dos multiletramentos. Ademais, essa sugestão de aperfeiçoamento profissional, pelas vias do diálogo e das trocas de experiência em comunidades formativas, apresenta-se como uma possibilidade concreta para a aproximação das diferentes instâncias formativas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG: formação continuada ofertada nas escolas e propostas empreendidas pela Casa de Formação.

Objetivos:**Geral:**

- ✓ Desenvolver encontros formativos, pautados no assunto **Letramento Multimodal**, com vistas à contextualização dos processos de leitura e de escrita em tempos de cibercultura.

Específicos:

- ✓ Discutir, junto aos Professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, os princípios dos multiletramentos, com enfoque na multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais;
- ✓ Promover a aquisição de concepções teórico-práticas sobre o poder semiótico, a retextualização pelo viés multimodal e a leitura e a escrita na cultura da tela;
- ✓ Propiciar entendimentos acerca da instrução aberta e do enquadramento crítico, com base em práticas de leitura e escrita multimodais;
- ✓ Impulsionar, por meio de comunidades formativas, a troca de experiências a respeito da temática proposta, assim como uma aproximação real entre a realidade formativa das escolas, da Casa de Formação e das buscas individualizadas dos docentes (buscas pessoais por aperfeiçoamento profissional).

Metodologia:

Os procedimentos metodológicos desta proposta seguem os parâmetros da análise crítica do embasamento teórico sugerido, tendo por encaminhamento principal o desenvolvimento de dez módulos interativos, estruturados com base no diálogo e delineados, remotamente, nas perspectivas da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, dos princípios da colaboração, das práticas educativas integradoras de experiências pedagógicas e de percursos de formação docente. Nesse sentido, todos os tópicos de conteúdo serão perpassados por momentos de aplicabilidade, propostos no decorrer do processo formativo. Incluem-se, nesse contexto, a realização de estudos prévios (aspectos teóricos) e o respectivo compartilhamento das reflexões leitoras no grupo de cursistas participantes, bem como a vivência de leituras e de produção escrita no universo da cibercultura (contato com obras contemporâneas e com ações de edição, de formatação e de configuração da produção textual, de modo a serem utilizados diversos recursos do ciberespaço).

Cronograma:			
Datas	Temas	Carga Horária dos Encontros no Meet	Atividades a Distância
A definir	Os princípios dos multiletramentos.	3h	Trocas de Experiência Compartilhamento de breves relatos de experiência a respeito da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, via comunidades formativas organizadas nas escolas. Leituras Compartilhadas Socialização das leituras indicadas durante o curso, na perspectiva da Sala de Aula Invertida.
A definir	O poder semiótico dos textos na contemporaneidade.	3h	
A definir	A tônica da multimodalidade da leitura e da escrita na cultura da tela.	3h	
A definir	A tônica da multimodalidade da leitura e da escrita na cultura da tela.	3h	
A definir	O desenvolvimento da instrução aberta e do enquadramento crítico, a partir da utilização de recursos tecnológicos.	3h	
A definir	O desenvolvimento da instrução aberta e do enquadramento crítico, a partir da utilização de recursos tecnológicos.	3h	
A definir	As possibilidades de leitura em dispositivos digitais, com vistas à concepção de convivialidade e de socialidade.	3h	
A definir	A superação do pessimismo, que caracteriza as práticas de escrita, pela abordagem multimodal em dispositivos digitais.	3h	
A definir	As inovadoras configurações da retextualização no viés multimodal.	3h	
A definir	O letramento multimodal em diálogo com o letramento literário.	3h	
Carga Horária		30h	15h
Total		45h	

Recursos:

- ✓ Computador e seus respectivos acessórios;
- ✓ Acesso à Internet;
- ✓ Sala de reuniões do Google Meet;
- ✓ Ferramentas do Google Sala de Aula;
- ✓ Criação de pasta compartilhável para socialização de materiais.

Avaliação:

A avaliação será processual, formativa e contínua, englobando toda a dinâmica metodológica, bem como as propostas de interação e de construção colaborativa. Dando ênfase ao panorama da avaliação contínua, aos professores inscritos no curso será proposta a organização de um e-Fólio, a partir das diretrizes ofertadas pelos formadores, que deverá ser entregue no encerramento desta proposta de formação profissional.

Referências:

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 145.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Estação Liberdade, 2011. 268 p.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. 187 p.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 270 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 215 p.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196. 1995.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 131 p.

YUNES, Eliana. A leitura como experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a, p. 7-16.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b, p. 41-56.

III - SITUAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO FORMATIVA

Deferido

Deferido com Ressalvas:

Indeferido:

Data de recebimento: ____/____/ 2021.

Data de devolutiva: ____/____/ 2021.

A partir dessa proposta de formação, intentamos indicar caminhos que possibilitem a prática de reflexões formativas sobre a multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais, de maneira a promover transformações nos percursos formativos dos docentes de Língua Portuguesa desse contexto de pesquisa e, por consequência, em suas propostas educativas, aplicadas no cotidiano do fazer pedagógico. Ressaltamos, por fim, que essa orientação inicial poderá ser devidamente ampliada e implementada, de acordo com a anuência do Departamento de Formação Profissional da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberaba- MG.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Conceição Maria Alves de. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do Portal do Professor**. 2015. 255 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015. 132 p.

CALDAS, Alba Helena Fernandes. **O hipertexto em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa**. 2014. 199 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2014.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 145.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Estação Liberdade, 2011. 268 p.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas de língua materna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 118-119.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. [1969]. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. [1971]. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. [1979]. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 150 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

GRANADEIRO, Luciene Oliveira da Costa. **Leitura digital e sentidos**. 2017.103 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014. 216 p.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. 187 p.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 57-72.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000. 132 p.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 270 p.

LOPES, Ana Paula da Silva. **Referenciação em textos multimodais: proposta de ensino para o 7º ano do fundamental**. 2019. 177 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2019.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

LYNCH, Richard A. A teoria do poder de Foucault. In: Dianna Taylor. (Ed.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Creder. Rio de Janeiro: Vozes, 2018. p. 23-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLVC: língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

- MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 147-164.
- MORAES, Maria Cândida. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: FAZENDA, Ivani. et al. (Orgs.) **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1999, v. 1, p. 121-154.
- NORMAN, Donald A. **La psicología de los objetos cotidianos**. Trad. de Fernando Santos Fontenela. Madrid: Editorial NEREA, 1990.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, 2009.
- OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de. **Práticas de letramento multimodal em sala de aula**. 2016. 107 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Natal - RN, 2016.
- PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção roda-viva. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.
- PEREIRA, Mateus Fonseca. **Hipergêneros digitais multimodais: propostas de multiletramento no ensino da Língua Materna**. 2015. 137 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo - RS, 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.
- ROJO, Roxane. (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 215 p.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Edição Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980. 224 p.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico**: conceitos fundamentais. Martins Fontes, 2010. p. 155.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, vol. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>>.

SILVA, Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da. **Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso**. 2015.182 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2015.

SILVA, Mari Cecília Silvestre da. **Multimodalidade, produção de vídeos e empoderamento no Ensino Fundamental**. 2016.106 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2016.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Lei n.º 11.273, de 23 de novembro de 2011. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis nas unidades escolares de ensino regular da rede municipal e particular de Ensino de Uberaba. Uberaba: **Porta Voz da Prefeitura Municipal**, 2011, p. 46-47.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n.º 1.590, de 09 de fevereiro de 2018. Institui a política de formação dos profissionais da educação básica da rede municipal de ensino. Uberaba: **Porta Voz da Prefeitura Municipal**, 2018, p. 49-51.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n.º 1.727, de 14 de março de 2018. Regulamenta o cumprimento da carga horária de formação continuada. Uberaba: **Porta Voz da Prefeitura Municipal**, 2018, p. 62-64.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 0024, de 03 de junho de 2020. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse presencial do professor da educação básica, do educador infantil, do professor de educação infantil e do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Uberaba. Uberaba: **Porta Voz da Prefeitura Municipal**, 2020, p. 31-35.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196. 1995.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, 131 p.

YUNES, Eliana. A leitura como experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003a, p. 7-16.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003b, p. 41-56.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pseudônimo do docente: _____

Idade: _____

Informações preliminares:

a) Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- 30 anos ou mais
- 20 anos
- 10 anos
- menos de 10 anos

b) Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- por meio de busca pessoal
- nos momentos de formação na escola
- na Casa de Formação

Em que área? _____

c) Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

1. Você se sente motivado a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?
2. A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.
3. Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.
4. Você se sente realizado(a) com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

5. Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.
6. Você já foi convidado(a) a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?
7. Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professor? De que modo?
8. Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?
9. Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.
10. No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?
11. Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?
12. Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?
13. Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?
 sempre
 regularmente
 pouco
 muito pouco
 não uso
Por quê? _____
14. Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?
15. Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÕES

TRANSCRIÇÃO N.º 01²²

Pseudônimo do docente: Cidalino

Idade: 31 anos

Pesquisadora: Boa tarde, tudo bem?! Deixa eu aumentar aqui o volume. Eu vou deixar o microfone aqui bem perto, acho que a gente vai ter que falar mais alto, para não ter problema com o áudio. Mas você me autoriza fazer essa pesquisa cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”?

Cidalino: Sim autorizo.

Pesquisadora: Nós vamos percorrer um roteiro de quinze questões com algumas interferências por ser uma pesquisa semiestruturada. Fica aqui gravada e garantida a confidencialidade dessa pesquisa, seu nome e o nome da escola não estarão em nenhum lugar. Nós, na verdade, vamos utilizar o nome Unidade de Ensino da Rede e o termo Professores da Rede Municipal. É mesmo para termos uma noção, de acordo com o escopo da pesquisa.

Cidalino: Perfeito.

Pesquisadora: As informações preliminares é só pra eu destacar aqui. Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- 30 anos ou mais
- 20 anos
- 10 anos
- menos de 10 anos

Cidalino: Formalmente, né?!, com carteira assinada há quatro anos e meio... vai fazer cinco agora em abril de dois mil e vinte, mas de forma avulsa, né?!, como é comum a gente fazer em cursinhos, essas coisas, já tem mais ou menos uns sete anos que eu trabalho. Trabalhei em cursos preparatórios, né?!, pro Enem, em cursos preparatórios pra concurso. Ao todo são sete anos que eu trabalho com Língua Portuguesa. No caso, menos de dez anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- por meio de busca pessoal
- nos momentos de formação na escola
- na Casa de Formação

Em que área? _____

²² Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Cidalino: Busca pessoal mesmo. Na escola existe, mas se eu puder colocar minha opinião eu... não são de fato formativos. A minha busca pessoal é mais em relação à Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia, né?!, e novas metodologias, metodologias ativas::, né?!, e didática, pedagogia, né?!, formações mais a partir da leitura de livros, videoaulas, né?! Eu recentemente agora penso em começar o atendimento educacional especializado, porque aqui na escola nós temos alunos de inclusão, né?!, então nós temos na sala dois ou três alunos de inclusão ou, por período, às vezes cinco ou seis alunos e é importante a gente sabê lidar até mesmo pra ajudar as professoras na flexibilização.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Cidalino: Sim... na especialização, né?!, como eu já tinha te adiantado, eu fiz um curso de docência e prática de meditação e:::: a gente aprende algumas metodologias pro ensino da meditação, pro desenvolvimento da atenção, pro desenvolvimento, né?!, e autoconsciência... é:::: em relação à educação emocional, comunicação não violenta. Então, nesse curso de formação, que eu fiz pela Estácio de Sá, que foi em EAD até... eu aprendi essas técnicas e eu tento aplicar elas dentro da sala de aula. Eu tô fazendo com os meninos uma média de três a cinco minutos, em períodos alternados de meditação, até mesmo para auxiliar nessa é:::: autoconsciência, né?!, que é muito importante pra eles. Além disso, eu fiz mestrado em filosofia contemporânea, na área da linguagem, porque eu fiz em Wittgenstein... ele estuda a linguagem, né?! E isso acabou enriquecendo bastante a minha pesquisa, especificamente, sobre a linguagem nos moldes da filosofia, da filosofia da linguagem. É:::: foram basicamente esses cursos que eu fiz em relação à educação continuada. Eu faço outros cursos, mais não têm a ver com área de educação, né?! Faço Direito... também fiz um ano e meio de Psicologia, pretendo terminar ainda... E outros estudos que eu faço a partir das minhas próprias leituras, mas por enquanto é isso.

Pesquisadora: Você se sente motivado a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Cidalino: Não... pra te ser bem sincero: não. Não me sinto motivado porque... é:::: as condições de trabalho não são ideais. Não... Não somente porque, é::::, nós não temos muito apoio da gestão nem da coordenação, mais principalmente porque o modelo de educação, apesar de ser inspirado em modelos... é:::: maravilhosos, na prática cotidiana não é isso que a gente vê. Nós não temos valorização, é, é:::: na própria escola, não temos valorização dos pais. Os alunos por, é::::, estarem, é, é::::, constrangidos, né?!, porque, na verdade, a gente tem que entender dessa forma, mas eles tão constrangidos, tão limitados por um sistema de progressão automática. Então, num é tanto... a responsabilidade não está tanto, é, é::::, nas atitudes do próprio aluno, porque as atitudes dele refletem a:::: irresponsabilidade das políticas de educação que a gente tem hoje. O aluno passa automaticamente, ele tem ciência de que ele vai passar automaticamente, que será aprovado e ele não se preocupa com a questão formativa, ele não

tem noção de que a formação é importante não só pro mercado de trabalho, mas pras relações que ele vai ter em sociedade e não entende, é, é:::, essa dinâmica... Por quê? Criaram, na cabeça dele, a::: ideia, né?!, e::: incentivam isso de que ele não precisa fazer esforço para se formar, porque tudo virá da forma como, é, é:::, decidem a gestão, a Secretária de Educação, o Prefeito... Então, ele vai simplesmente ao sabor do vento... As formações continuadas não são efetivamente formativas. Não são. Não são formativas no sentido de apresentar, realmente, metodologias ativas, novas técnicas de educação, lincadas com a realidade da nossa PRÁTICA docente MESMO, cotidiana, não é uma coisa que a gente vê. É::: a gente::: eu, é, é:::, vou te ser bem sincero, nem venho mais nas formações continuadas na escola, porque eu tenho, é, é::: consciência de que elas não vão me trazer nenhum tipo de benefício formativo. Eu ganho muito mais fazendo meus cursos EAD, em que eu assisto os vídeos, faço as leituras, compro os livros, faço as compras de livros de metodologias ativas, do que propriamente aqui na escola, porque, aqui na escola, o que você vê nas formações continuadas são discussões vazias que não têm muitos propósitos, são discussões relacionadas ao próprio funcionamento da escola, discussões burocráticas, é, é:::, são momentos que não são utilizados pra nossa própria formação. Nós não temos, é:::, um programa formativo. Eu mesmo, é:::, já dei uma sugestão... quer inspirar a gente a fazer um trabalho melhor? Traga então um documentário sobre a prática em outros países, traga palestras, né?!, de profissionais ensinando as metodologias ativas, PROPOnha realmente ações efetivas ó: nós estudaremos de forma sistematizada e organizada, né?! Um livro mesmo sobre metodologias ativas. Nós temos VÁRIOS. Ou artigos relacionados à prática, porque tem VÁRIOS... coletâneas de artigos relacionados à prática... Assim: dentro da sala, o que funciona e o que não funciona e isso a gente não tem aqui. Nós não temos.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Cidalino: É::: não... não, porque nós temos que cumprir vinte sete horas, né?! Essas vinte e sete horas algumas têm que ser cumpridas na escola, através dos módulos e da formação continuada, e::: não existe um incentivo da Secretaria de Educação, em relação à nossa formação fora dos ambientes que são considerados válidos pela prefeitura. Por exemplo, os cursos da Casa do Educador só servem pra prefeitura. Você não tem sentido nenhum de fazer, porque, caso você saia da prefeitura, você não vai poder se utilizar dos cursos formativos lá. Além disso, a forma como as aulas são organizadas não te garante um horário fixo. Então, a CADA ano, o horário vai tá de acordo com as necessidades da escola. Não dá pra você se programar. Por exemplo: se nós ficássemos somente no período da manhã... ó... seus dias do período manhã são esses, esses e esses e os seus dias do período da tarde são esses, esses e esses e você vai estar, nesses horários, sempre. Ou, caso você queira mudar, você procura o outro professor e combina com ele e vem até aqui na escola pra gente dar um jeito. É::: não existe essa possibilidade de fazer isso em todas as escolas da prefeitura. Aqui até nós temos uma facilidade, porque é um grupo de professores bem menor... em escolas um pouco maiores, você não tem. Então você não tem incentivo nem da direção, nem da coordenação pra poder procurar um programa de pós-graduação externo, que seja Federal ou não, pra poder fazer a sua formação. Existe, obviamente, as licenças que a prefeitura concede, mas, pra você conseguir essas licenças, cê também já tem que ter passado no programa de pós-graduação. Então, cê fica entre a cruz e a espada, porque, se você passa no programa de pós-graduação e eles não te dão a licença, você não vai conseguir fazer tudo o que é necessário pra poder fazer esse percurso formativo. A NÃO SER que você procure especializações EAD, né?!, ou programas que

entendem essa necessidade, que têm essa flexibilidade. Caso você não tenha condições de custear isso, porque, muitas vezes, é particular, você não vai... não vai ter muita possibilidade para poder fazer a sua formação continuada não.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Cidalino: Muito do que eu fiz, na verdade, foi pensando na docência. Eu fiz Letras, com o objetivo, obviamente, de trabalhar em outras áreas relacionadas à linguagem, né?!, ao estudo sobre a linguagem, mas também à docência, principalmente a universitária. É::: o curso de Filosofia que eu fiz também, apesar de depois ter passado ele pra bacharelado, eu comecei nele em licenciatura. O mestrado que eu fiz também foi na área de educação pra lincar com o curso de Letras que eu já tinha feito, almejando também a docência, mais no ambiente universitário, né?!, e o doutorado que eu penso em fazer futuramente, também, eu penso fazer na educação, almejando o ambiente universitário, que é o ambiente que fornece mais desafios, né?! E possibilita uma formação um pouco mais ampla do que a que a gente tem aqui, no ensino regular fundamental principalmente. No ensino médio, até a gente teria um pouco mais a acrescentar por causa da maturidade dos alunos, mas aqui... pelo público, a formação acaba sendo é, é::: desnecessária. Ela é desnecessária... Na minha opinião, mestrado e doutorado são desnecessários. É importante as especializações mais focadas, né?! Por exemplo: letramento, alfabetização, metodologias ativas, ludicidade dentro da sala de aula. Então existem pós-graduações, especializações, né?!, *lato sensu* que eu considero que sejam muito válidas pro ambiente da sala de aula. Na verdade, se eu puder fazer, né?!, uma crítica, eu acredito que::: este tipo de pesquisa que cê tá fazendo é muito válido, porque realmente é capaz de diagnosticar, né?!, o que de fato acontece na prática cotidiana do professor, porque muitas coisas que a gente vê, né?!, principalmente desses profissionais que nunca entraram dentro de uma sala de aula, principalmente da Educação Básica, é::: uma, uma::: visão completamente distorcida e equivocada do que que acontece, porque nós estamos em um ambiente... é, é::: no qual convergem diversas forças que não dependem é, é::: muito da forma como a gente age, porque: se você não tem educação familiar, se você não tem um salário de qualidade que permite que você se dedique, exclusivamente, daquilo que você tá fazendo, né?!, que a carga horária fosse maior... trinta horas, com um salário razoável, a maior parte dos profissionais que eu conheço que não procurariam outras escolas, não estariam em duas escolas com turmas muito grandes, com um volume de trabalho gigantesco, sem apoio da escola, sem apoio da Secretaria, sem... sem sensibilidade dos profissionais que nunca entraram dentro de uma sala de aula e estabelecem padrões utópicos e absurdos. Eles querem que nós façamos coisas que não são possíveis, que são humanamente impossíveis, não por falta de competência, mas por falta de estrutura. Você tem, por exemplo... Eu sou contra a:::, a::: utilização desse sistema retributivo, né?!, esse sistema bancário como diz Paulo Freire. Eu sou contra, porque eu acho que ele não funciona, principalmente porque o aluno sabe que, chegando no final do ano, ele vai passar, independente do esforço dele. SERIA funcional e efetivo, caso fosse, realmente, é, é::: seria efetivo se realmente acontecesse aquilo que está previsto no estatuto: o aluno não tem frequência de setenta e cinco por cento está reprovado. Ah... o aluno não tem sessenta por cento ou cinquenta por cento de frequência está reprovado. Eu sou contra a reprovação, mas eu sou contra a forma como as coisas são feitas também, porque eu acho que você não resolve nem um problema nem o outro. O professor é desrespeitado na hora que ele lança as notas, porque a pedagoga fala pra ele que existe uma meta, que a prefeitura estabelece, e que tem que ser cumprida, porque, se não for cumprida, o investimento que vai ser feito na escola é menor, a, a::: nota da escola, em relação à Secretaria de Educação, vai ser menor, porque concentra-se

em número, não num processo formativo verdadeiro. Então, nós ficamos no meio de todos esses eventos, né?!, de todos esses acontecimentos, de todas essas coisas sem real possibilidade de modificar qualquer coisa. Cê é obrigado a lançar nota, o aluno é obrigado a fazer prova, o aluno é obrigado a fazer trabalho. Cê não tem liberdade em relação, é, é:::, àquilo que você vai ensinar dentro da sala de aula. LIBERDADE verdadeira, porque cê realmente não tem. E::: você é cobrado, é, é:::, como se você conseguisse resolver todos os problemas que se relacionam à sala de aula. O aluno vem com fome... ele te atrapalha, o aluno não tem estrutura familiar... ele te atrapalha, o aluno tem estrutura familiar, come bem, mas os pais não dão valor à educação e consideram a escola um depósito de alunos. Então, você tem um conjunto de problemas que se manifestam aqui dentro da sala. Então, eu não... é, é::: não me surpreende que muitos professores estejam com problemas mentais. Eu falo pros meus alunos: gente, isso aqui é uma minissociedade. Se você não aprender o funcionamento aqui, cê vai ter graves problemas lá fora e não é meu desejo que você tenha. Mas você vai ter, porque cê vai viver em um mundo que é utópico. Não ensinam pro menino que tudo aquilo que ele está fazendo, na verdade, é se formar para estar pronto pra viver em sociedade. Como é que nós vamos curar uma sociedade doente se escola está doente?

Pesquisadora: Você se sente realizado(a) com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Cidalino: Na busca pessoal sim. Considero sim. Na escola, não considero. Na busca pessoal sim, porque eu faço as buscas em relação às demandas que eu tenho na minha prática cotidiana, por exemplo: a prática da meditação. Eu li diversos artigos e alguns livros dizendo que ela tá sendo usada de uma forma muito positiva, não só fora quanto dentro do país. Tem algumas escolas paulistanas, outras do Rio Grande do Sul, né?!, sulistas, que estão usando a prática da meditação pra resolver problemas de disciplina, tão usando a prática da meditação pra manter o aluno mais focado, pra lidar com os problemas emocionais que surgem na sala, porque, realmente, surgem. Então, o meu objetivo em fazer a docência e prática da meditação é exatamente criar um programa ou um projeto que eu possa aplicar juntamente com os meus alunos. Isso me traz muita satisfação pessoal. O fato de ter feito Filosofia também me dá essa visão crítica sobre a escola, né?!, e me ajuda entender que o aluno não está fazendo o que ele está fazendo de propósito, que ele tá reproduzindo um comportamento que ele aprendeu, ou por omissão, ou por negligência, ou por imperícia ou por falta de responsabilidade dos pais, da nossa própria sociedade ou dos outros professores com que ele esteve. Ele aprendeu que a indisciplina dá a ele um lugar de destaque na sala. O fato dele não fazer dá a ele um lugar de destaque na sala, porque ser, é, é:::, eu costumo brincar com eles que ser revoltado, no ambiente escolar, é bonito. Aquele que não faz nada é visto como uma pessoa que está resistindo a um sistema que é enfadonho, cansativo, tedioso... muitos casos de desrespeito... Nós temos professores que gritam com alunos na sala de aula, é, é :::, professores que reprovam alunos por causa de indisciplina. Então nós temos diversos problemas refletidos dentro da escola que eu consigo perceber por causa da minha formação. Então isso me traz muita, muita tranquilidade e muita felicidade, porque eu percebo que eu tô conseguindo lidar melhor com os problemas que eu enfrento cotidianamente por causa da minha formação. Na escola, eu não considero que sejam válidos, porque não..., é, é :::, não têm uma preocupação de fazer uma pesquisa com os professores. Eu não sei sobre outras escolas, mas as escolas pelas quais eu passei não têm uma preocupação em verificar o QUÊ que o professor considera válido para melhorar a prática dele em sala de aula. O QUÊ que os pedagogos consideram válido o professor aprender para melhorar a prática dele na sala de aula. O QUÊ que os alunos estão demandando? Por exemplo: por que não chamam um psicólogo e levam pra formação continuada pra dar um curso pra gente sobre comunicação não violenta? Por que que não, é, é:::, trazem um psicólogo

para ensinar pra gente dinâmicas de grupo que facilitam a integração entre você e o aluno? Né?! Que faz com que o aluno esteja mais, é, é:::, mais aberto a aprender com você, né?!, porque, às vezes, ele chega com um certo... uma certa resistência e a relação, ao longo::: do ano, que ajuda a gente a melhorar o aprendizado dele, a nossa prática dentro de sala de aula. Então eu não considero que os cursos que são oferecidos dentro da escola, pelas formações continuadas, é, é:::, tenham como objetivo realmente, é, é:::, formar de forma continuada. São mais pra cumprir horário realmente. Eu não vejo como algo que seja, é, é:::, ÚTIL. Se fosse útil, eu ficaria muito satisfeito. Por que que não faz parceria com universidades e trazem cursos de pós-graduação pra gente nos momentos da formação continuada? Aposto que todos os professores viriam toda semana. A maior parte deles... pelo menos os que tão interessados. Os que não tão, não tão interessados, ué?! Mas cê tem que oferecer pro profissional alguma coisa que, pra ele, seja ATRATIVA pra formação global dele, não especifica só pra prefeitura... Ah mas ele não vai ficar na prefeitura... Gente, mas, enquanto ele estiver na prefeitura, vai tá fazendo um bom trabalho. Cê quer que o professor permaneça na prefeitura, paga um salário de qualidade, de qualidade, dê a ele uma formação continuada de qualidade, coloque ele em contato com os pais, crie, é, é:::, realmente, uma a ideia de, é, é:::, comunidade escolar que facilite o seu trabalho e que, obviamente, responsabilize pelo fato de você não tá fazendo bem o seu trabalho. Na Casa de Formação... Na Casa do Educador não. Eu nunca fui, eu nunca irei, porque eu não considero que::: a postura que a prefeitura tem, em relação à nossa formação, seja uma:::, é, é:::, uma postura correta. Eu não considero, porque eu:::, eu não acredito que cê... que você fornecer cursos que só servem pra prefeitura seja uma postura honesta. EU, particularmente, não considero que seja uma postura honesta, porque TEM que ser uma formação, é, é:::, GLOBAL, que serve pra todos os locais. Pra que que você vai se empenhar em se formar pra permanecer na prefeitura se a prefeitura não te remunera com... com::: um valor que dê pra você permanecer de forma exclusiva trabalhando nela? Tem muitos professores aqui, não é o meu caso. Por exemplo: as professoras aqui que trabalham, na prefeitura, com vinte e cinco aulas e::: também trabalham, no estado, com mais vinte ou vinte e cinco aulas. Um professor que trabalha durante cinquenta horas, por semana, não vai ter nenhum tipo de incentivo ou não vai ser incentivado de nenhuma forma a procurar a Casa do Educador pra fazer curso simplesmente pra cumprir carga horária. Ele não vai fazer, porque, se você fizer uma pós-graduação em qualquer outra universidade cadastrada na prefeitura, é, é:::, da sua casa... você faz EAD, cê não precisa ir até a Casa do Educador.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Cidalino: Eu acho que, é, é::: algumas... algumas tem, como fundamento, a minha busca pessoal e, especificamente, é, é:::, a::: especialização que eu fiz tinha como objetivo realmente melhorar a minha, a minha prática docente. Na escola, eu acho que, na verdade, nenhuma das duas, porque as formações, pelo menos as que eu participei, porque no ano passado eu não participei de nenhuma, eu só escutei pela boca dos outros professores, mas, no ano dois mil e dezoito, eu participei de todas... não têm uma preocupação formativa. Não tem. A gente só cumpre o horário::: , fica aqui escutando a diretora falar o que ela acha que é importante, fica aqui escutando a pedagoga falar o que acha que é importante... às vezes, admoestando alguns professores que tão tendo comportamentos inadequados, mas não trazem pra gente nada diferenciado que faça com que a gente tenha prazer de vir à formação, porque a gente vai tá, efetivamente, recebendo ferramentas pra trabalhar de uma forma mais efetiva e::: e::: e::: mais competente com os alunos.

Pesquisadora: Você já foi convidado(a) a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Cidalino: Na Casa de Formação nunca. Na verdade, não sei por qual motivo, não dá pra saber, porque é muito amplo, né?!, mas, aqui na escola, eu já fui, é, é:::, chamado a participar, é, é:::, com uma:::.... Na verdade, eu me ofereci pra ensinar os professores a prática da meditação, né?!, pra eles poderem aplicar, é, é:::, em sala de aula, antes de começar o próprio conteúdo, mas até o momento não... não tive, é, é:::, resposta da coordenação nem da direção.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professor? De que modo?

Cidalino: Não, porque, na verdade, eu não frequento. Então eu não teria como, né?!, atualmente fazer uma crítica, é, é:::, sincera em relação a::: a::: ao que é oferecido na Casa do Educador. O que alguns professores me dizem é que, é, é:::, eles que frequentam, é:::, é:::, ficam satisfeitos com ALGUNS cursos que são oferecidos lá, porque têm realmente a ver com o que é necessário dentro da escola, mas eu mesmo, é, é:::, nunca estive lá na, na Casa do Educador, e pra te ser bem sincero não pretendo ir futuramente, a não ser que essa ideia maluca da prefeitura de, de restringir a formação apenas à prefeitura, é, é::: deixe, né?!, de existir.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Cidalino: Então, eu recentemente adquiri um projetor multimídia, né?!, pra trabalhar com os alunos com outras mídias que não o livro, né?!. E com o multimeios que é oferecido pela escola. Nós temos um problema aqui em relação à utilização do laboratório de informática: são muitos professores, então, acaba que a gente não consegue utilizar da forma como a gente gostaria, mas recentemente eu descobri a::: a::: a possibilidade, né?!, e eu conversei com a diretora sobre isso, com a coordenadora também... de utilizar, é, é:::, os próprios celulares dos alunos como uma ferramenta dentro da sala. Então, eu fiz alguns trabalhos de pesquisa com eles, eu roteei a minha Internet pra que eles pudessem fazer pesquisas relacionadas à temática que a gente tava estudando e, mais especificamente, em relação ao debate. Então eu permiti que eles pesquisassem os argumentos contra e a favor, pra que a gente pudesse discutir em conjunto pra depois eles prepararem um debate. Além disso, eu, eu, é:::, utilizei também os celulares deles para eles fazerem um trabalho em dupla, relacionado à matéria que eu tava dando e o::: trabalho, o trabalho foi feito no Google Forms. Então, eles recebiam a nota na hora, né?!, então eles ficavam supersatisfeitos e dava pra gente discutir, depois que todos terminavam. É, é::: deu pra gente discutir depois é::: o que que eles tinham errado, o porquê que eles tinham errado, então acho que isso contribuiu bastante. Na verdade, agora, é::: que me foi fornecido oportunidade de escolher as minhas aulas na escola, né?, e eu sei com quais turmas eu vou trabalhar... eu vou criar algumas apresentações de Power Point, né?!, eu vou me utilizar de quadrinhos, de filmes, de trechos de filmes, de várias linguagens pra tentar atrair eles pra isso. Eu também tô aprendendo a programar e eu quero programar alguns jogos bem rápidos, né?!, pra eles também poderem jogar, ou no celular ou mesmo no computador, pra eles poderem, é, é:::, é, é:::, pra eles... poderem interagir de uma forma um pouco mais ativa com conteúdo. Além disso, o ano passado eu comecei com esse trabalho, mas infelizmente, é, é:::, por causa das demandas da própria prática, né?!, eu tava com o Ensino Religioso no sexto e sétimo ano e estava com Língua Portuguesa no sétimo ano, Ensino Religioso no oitavo e nono de manhã.

Então tinha muita coisa acontecendo e eu não pude produzir da forma como eu gostaria de produzir. Eu quero produzir os Power Points, porque eu percebi que são:::: são ferramentas muito interessantes, principalmente pra eles que nunca tiveram contato com isso e eu fiz apresentações, com eles, exigindo que eles fizessem apresentações de Power Point e muitos deles gostaram bastante. Isso tem sido muito satisfatório e eu quero criar um blog ou um grupo do Facebook pra interagir de uma forma mais direta com eles e colocar questões e trabalhos extras lá pra que eles possam fazer pesquisas, né?!, ou trazer do ambiente deles... Por exemplo: ah::::, então, vamo fazê uma pesquisa, cê vai tirar o print da tela do seu celular, do anime que cê gosta, com, ah::::, um exemplo de:::: uma, uma oração ou de um período composto, de um período simples e cê vai explicar aqui ou eu vô trazer no projetor pra mostrar pros colegas... cê vai ter que explicar pra mim... então, então eu tô investindo em metodologias ativas, principalmente porque eu percebo que elas são mais efetivas. Eu não tive ninguém, é, é::::, nenhum dos alunos pros quais eu dei aula, em Língua Portuguesa, ficaram de recuperação.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Cidalino: O celular é uma ferramenta que:::: acaba sendo problemática, porque o próprio estatuto, né?!, ele deixa claro que isso só pode ser utilizado com objetivos pedagógicos e com a autorização do professor. Eu acho que isso acaba sendo bastante interessante, porque você justifica o uso CONSCIENTE do aluno dentro do celular. Eu, particularmente, não tenho problema com celular. Se o aluno falar pra mim: professor, eu posso copiar escutando música? Eu não vejo problema. É IRRACIONAL eu criar problema com o celular, sendo que o celular tá, tá me ajudando a fazer ele copiar do quadro. Não tem como. Não tem como. A gente não pode ser irracional. Então, eu tô tentando incluir o celular deles... aqueles que, obviamente, é, é::::, têm o celular, né?!, porque muitas mães não deixam eles trazerem o celular pra escola. Então, como agora eu tô começando a utilizar o celular dentro da sala de aula, eu acho que pode ser, obviamente, uma expectativa muito inocente da minha parte, mas que eu:::: que eu possa, é, é::::, que talvez eu consiga fazer com que os alunos, em períodos determinados, se utilizem do celular, é, é:::: como instrumento de formação MESMO, né?!, dentro da sa-la-de-au-la, porque, na verdade, o que eu percebi é que, se você, é, é::::, realmente faz aquilo que as novas, é, é::::, linhas, é, é::::, de atuação e:::: e:::: as novas ideias que tão surgindo, né?!, em relação às mídias digitais... se você usa a ferramenta que eles mais usam pra facilitar o aprendizado deles, isso faz com que você se torne um aliado deles. Eu não brigo com você porque cê usa o celular, mas eu vou estabelecer quais são os limites de utilização do seu celular. Ó... a aula tem cinquenta minutos, quarenta minutos dedicados ao uso CONSCIENTE do celular com objetivos formativos pedagógicos, dez minutos pro cê mexê no WhatsApp, cê tirar foto dos seus colegas, mexê no Facebook. Eu considero que cê proibir o aluno de fazer isso seja irracional. Lógico... cê tem que proibir que ele use e atrapalhe os colegas, né?!, indiscriminadamente, mas eu tento fazer o uso do celular, obviamente que eu tô começando de maneira muito tímida, porque eu tive que rotear a minha Internet, porque nós tivemos problema aqui que a::::, a escola não disponibiliza o Wi-Fi pra todo mundo talvez mais por uma questão de não dar MESMO, né?! É:::: então, em relação ao uso do celular, eu tô querendo utilizar CADA VEZ mais o celular e buscar realmente apps, né?!, aplicativos, programas ou mesmo ensinar pra eles como que entra no blog, como que assiste os vídeos, colocar videoaulas pra eles. Isso tá atrelado às práticas de leitura e escrita... tá, porque eu percebo que, se você ensina a ele ler no celular, ele provavelmente vai ler mais... eu acredito, eu acredito... porque, se você não ensina ele a usar um instrumento... tudo bem, ele não vai usar. Tem muitos alunos que não trazem o caderno. Cê

não precisa trazer o caderno... cê vai fazer aí o seu, o seu texto no celular para mim e vai me mandar. Eu vou corrigir, eu vou mostrar aqui na frente. Por quê? Obviamente que é importante o menino saber escrever, né?! , pegar a caneta, as provas ainda são dessa forma, mais a chance de isso se modificar, nos próximos dez anos ou vinte anos, é muito grande. Provavelmente, nós não teremos mais lápis ou caneta dentro do ambiente escolar e, se tivermos, vão ser vistos de uma forma muito, muito:::: arcaica. Em relação à utilização do UCA e do laboratório de informática: o nosso laboratório de informática... bem, eu trabalhei com o EJA no ano retrasado e:::: eu pedi que eles produzissem textos no computador, pra ensinar pra eles, ao mesmo tempo, a informática, ensinar também como utilizar um editor de texto, como fazer uma pesquisa, como produzir um texto a partir da pesquisa, como copiar e colar de um site da Internet, num documento de Word. Então, é::::, relacionado realmente à pesquisa, à leitura e relacionado à produção de textos no computador. Com o EJA, como era uma turma bem menor, eu tive resultados muito positivos. Senhoras de oitenta anos, que nunca tinham mexido num computador, conseguiram produzir texto no editor de texto, copiar e colar, retextualizar, reinterpretar ou pegar pedaços de um poema e continuar o poema. Então eu consegui fazer isso com o EJA. Aqui, como o laboratório de informática tem muito poucos computadores, e nós temos muitos, muitos professores, é muito complicado porque a gente tá fazendo aqui na escola, com o laboratório de informática, muitas vezes, é o simulado. O simulado tá sendo feito no laboratório de informática, com a utilização do Google Forms, né?! Pesquisas orientadas é MUITO difícil. Você tem que agendar e, se você não tem muitas turmas, acaba sendo muito complicado cê conseguir... porque é mais utilizado para sensibilizar os alunos mais novos, né?! , jogos educativos, essas coisas. O UCA aqui ele não acessa a Internet e muitos deles são desatualizados, com sistemas desatualizados. Então você não consegue utilizar deles da forma como você gostaria, porque até eles estarem prontos, trazer eles pra sala de aula, pros alunos poderem utilizar, cê perde uma aula com isso. Então não compensa. O que eu tenho feito e tenho percebido que é, é:::: bastante interessante é utilizar o Power Point pra colocar o texto pra ele, pra ele interpretar junto comigo e produzir a partir disso ou produzir textos, é, é::::, de uma forma lúdica. Foi o que eu já fiz com eles. Eles tinham que continuar um texto e a gente ia votar quais eram as histórias que estavam mais de acordo com a temática que eu tinha colocado: terror e suspense. Então, os alunos tinham que produzir no próprio caderno a partir, é, é::::, do parágrafo que eu coloquei no quadro o restante do história e a gente votava e aí ele teria que passar a limpo essa história e passar pros colegas. Então isso facilita. Por exemplo: o aluno me manda esse texto, ele digita no próprio computador dele, me manda esse texto, eu corrijo, coloco nas normas e coloco aqui pra gente analisar o texto dele, cê incentiva os alunos a produzirem os textos também pra que os textos deles estejam aqui. Obviamente que a gente não consegue analisar todos, mas cê sorteia. Numa turma de trinta alunos... muitos deles gostam disso porque eles conseguem participar efetivamente da formação dos colegas. Eu tenho tentado também utilizar das metodologias ativas que tem uma técnica, agora eu não vou lembrar o nome do livro, mas é um livro internacional, é, é::::, “Professor Nota 10”... ou “Nota Dez”, não sei. Agora eu não vou me:::: não vou me recordar, mas tem lá diversas técnicas que são utilizadas pelos professores dentro da sala de aula e são técnicas que funcionam, são professores que ganharam, ganharam:::: prêmios por causa dessas técnicas. Tem uma que eu acho que é muito interessante: “não há escapatória”. O aluno diz que não sabe e cê fala então: pede ajuda pra alguém. Aí a pessoa ajuda e aí ele fala, ele repete o que o colega falou. Então isso ajuda bastante, principalmente se cê tá com o celular na mão. O aluno, às vezes, não sabe pesquisá na Internet, responde e ajuda o colega. Então eu considero que, obviamente, eu tô tentando fazer isso de forma muito tímida, mas eu considero a utilização das mídias digitais, na escola, A-TU-AL-MEN-TE, uma NE-CES-SI-DA-DE. Eu fiz um investimento... é uma necessidade, porque, dentro de uma sala de aula, você com um pincel, passando no quadro pros alunos e os alunos

copiando num caderno... Isso é muito década de cinquenta pro meu gosto, pro meu gosto é muito década de cinquenta. Eu me sinto, é, é:::, já encerrando, mas eu me sinto assim muito:::, é, é:::, angustiado, sabe?! E:::, e em alguns momentos até meio desesperado, por isso que eu fiz um investimento no projetor, porque eu não considero que seja válido, é, é::: DESONESTO com eles você fazer com que eles passem por isso, porque nós passamos por isso, mas, na nossa geração, o computador foi surgir quando a gente já era adolescente. Eles nasceram com o celular na mão desde a infância. É desonesto, sabe?! É torturante, é, é:::, chato mesmo, tedioso pra ele ficar aqui dentro da sala sem ter, obviamente, ALGUNS momentos ou algumas aulas semanais dedicadas ao uso ex-clu-si-vo da tecnologia dentro de sala de aula.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Cidalino: Eu penso que para que isso fosse feito assim de uma forma:::, é, é:::, mais efetiva... e eu gosto muito dessa palavra, por isso que eu a utilizo com tanta frequência... mais efetiva MESMO, porque você pode fazer produção de texto, colocar o colega dele para corrigir, você dá uma passada de olho e pede pra ele reescrever e você dizer que produz... é, é:::, que o aluno tá produzindo um texto dentro da sala de aula. É, é::: se a gente for observar o aspecto formativo disso, eu não considero que seja, assim, tão::: é::: efetivo quanto você pedir que ele, é, é:::, produza, às vezes, no próprio celular e às vezes passa pro caderno pra te entregar ou te mande escrito, porque ele já vai aprender da forma como vai ser cobrado dele no ambiente trabalho. Por exemplo: na universidade, no ensino médio, porque eu acho que é importante a gente sensibilizar o aluno pra isso. Por isso é que eu exijo que ele faça apresentações, pelo menos uma vez por ano, no Power Point. Ah, professor, eu não tenho computador. Problema seu... vai na Lan House, vai na casa do seu primo, do seu amigo. Se vira, velho, porque o mundo é assim... o mundo é assim. Vão exigir dele que ele se adeque. Obviamente que ele tá aqui, numa escola pública. Isso teria que ser oferecido pra ele. Também concordo, mas ele tem que entender que o mundo vai demandar dele que ele seja, não somente assertivo, mas eu não gosto dessa palavra mais emprEENDEDOR, que ele saiba resolver os próprios problemas. Então é importante que a gente treine o aluno pra isso e não só a produzir textos NO CADERNO. Eu pelo menos penso nisso. Eu considero que seja válida a produção do texto no caderno. Eu faço com a frequência que eu gostaria? NÃO, porque eu sou obrigado a pegar cento e oitenta ou mais textos pra a-nali-sar, cor-ri-gir, entregar pra eles, pra eles poderem refazer pra depois eu poder... e não dá tempo. Vou te ser bem sincero. Mas isso auxilia, porque eu jogo ali na projeção UM texto e resolvo muitos problemas... PELO MENOS, sensibilizo o aluno pra necessidade dele lê mais pra entender o que que tá acontecendo ali. Eu incentivo, eu incentivo a criatividade, a partir da produção de textos, mas textos curtos. Então, eu foco muito mais na qualidade do que na quantidade. Eu falo pro aluno. Na verdade, não adianta cê pedir pro aluno produzir um texto de trinta linhas, sendo que o texto vai ser horrível. Não existe isso. Isso é ilusão, porque... o que a gente pega dentro da sala de aula são alunos que ainda não estão totalmente AL-FA-BE-TI-ZA-DOS. São analfabetos funcionais e, em muitos casos, literalmente analfabetos. O aluno não entende, ele é co-pis-ta. Ele copia do quadro. Cê pergunta pra ele o que que ele tá escrevendo ele não sabe ou escreve tudo errado. Os erros de ortografia, que eu não considero, assim, que sejam TÃO::: graves assim, são muito frequentes e isso faz com que muitos alunos cheguem... Eu, eu também faço graduação, muitos alunos cheguem à universidade com erros de ortografia, de coerência, de coesão gra-vís-si-mos. Então, o que eu ten-to, na verdade, desenvolver com o aluno em relação ao letramento, né?!, é::: a produção de texto, é o domínio mí-ni-mo do que, do que que é um texto. Ó... um texto começa assim, essa é a estrutura, desse jeito. Como é que você começa, por exemplo, a, a::: lide de uma notícia... vamo lá. Então eu repito isso durante

UM:::: mês, juntamente com outros conteúdos, porque eu tenho esse hábito de revisar muito. Então, eu reviso constantemente. Gente, ó... a gente entrou agora no texto... na reportagem. Cês lembram da lide lá da notícia? Lembra?! Então, observa o que que tá escrito aqui. O celular tem auxiliado bastante nesse processo de leitura e escrita, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas principalmente nas aulas de Ensino Religioso, porque auxilia o aluno a ter contato direto com o texto. Como eu disse, eu comecei com o blog e tinha dito a eles que os melhores textos seriam colocados no blog. O problema é que, é, é::::, as demandas que escola tem às vezes impedem que a gente faça um trabalho contínuo em relação a isso, porque tem dia do índio, dia do Pelé, dia do Saci, dia de não sei o quê... e aí tira aluno de sala e:::: isso acaba complicando, porque, se você for fazer tudo dentro da sala, você não, não consegue terminar com ele o conteúdo todo. Então, a gente é obrigado a correr MUITO:::: em relação ao conteúdo, porque o que importa é terminá o livro. É:::: então a gente precisa terminar o livro e isso dificulta, porque o importante é o menino sair daqui da minha, é, é::::, da minha sala sabendo escrever e ler. Não interessa que... se ele sabe o que que é reportagem ou o que que é notícia tão bem quanto sabe produzir um texto. Cê coloca o menino ali, ele vai produzi um texto pro cê que é um texto que poderia ter sido produzido por mim. Eu considero isso muito mais válido que saber reconhecer todos os gêneros textuais, porque na era, na era da tecnologia, se você não sabe, é só jogar no Google. Não... e não faz diferença prática NENHUMA, não cobram dele isso no vestibular. Esse reconhecimento específico não. Específico não. É sempre contextualizado.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira? (Por um leve descuido, no momento de entrevista, a questão de número dez foi lida como questão de número 11 - grifo nosso).

Cidalino: De maneira muito tímida, não com os alunos de Língua Portuguesa, por causa dessa demanda como eu expliquei pra você. Eu fico:::: o problema, na verdade, foi que, por exemplo, no ano passado, no começo do ano que eu fiquei sabendo quais turmas, é, é::::, pra quais turmas eu teria que preparar material em:::: dia:::: no dia vinte e oito de janeiro. Então eu tive que ir ao mesmo tempo dá as aulas pra eles, fazer os planejamentos e cumprir as exigências burocráticas e irracionais da prefeitura: de fazer planejamento semanal, diário, horário e, é, é::::, então são, são coisas assim que impedem a gente de, efetivamente, produzir de uma forma, é, é::::, mais fluida o nosso próprio conteúdo. Eu considero que o planejamento seja muito importante, mas planejamento mensal já te dá um norte do que que você vai executar com o aluno durante o mês. Então eu considero, é, é::::, muito complicado trabalhar com os alunos de Língua Portuguesa. Foi, pelo menos, complicado trabalhar com eles o ano passado, porque eu não tive tanto acesso ao laboratório de informática. O blog que eu criei, mostrei pra eles o funcionamento, os textos:::: foi na área de Ensino Religioso... eu trabalhei com eles o julgamento de “Nuremberg”:::: então eu coloquei o filme, que tá em domínio público, pra eles no YouTube:::: ensinei pra eles como clicar no link pra acessar, peguei textos de especialistas falando:::: sobre o julgamento de “Nuremberg”. Isso eu fiz mais confortável no nono ano. E:::: trouxe o filme pra gente poder discutir, é, é::::, já selecionado... que não dá pra passar todo e, e:::: disse a eles: se vocês quiserem entender mais, vamos acessar aqui, juntamente... os alunos que tiveram celular... se reúnam aí, digitem aí... Coloquei o link no quadro pra eles acessarem, pra ver as abas que eu tinha criado... isso poderia implicar ver onde é que tava o vídeo, acessar o YouTube, né?, tudo direcionado, mas foi... foram três ou quatro momentos que eu fiz isso dessa forma. Com os alunos de Língua Portuguesa, eu indiquei sites pra eles relacionados às temáticas que a gente tava desenvolvendo. Tive feedback de um ou dois alunos, porque muitos,

e:::: e::::, isso é uma coisa que eu quero trabalhar com eles nesse ano, não conseguem acessar sites, não conseguem, é, é::::, acessar sites. Consegue entrar no Google, no Play Store lá e baixar um jogo, mas não consegue acessar um site, fazer uma pesquisa no Google. Então isso eu quero ver se eu consigo trabalhar com eles melhor nesse ano. No celular, a gente consegue mais, porque, é:::: eu tive momentos pontuais como eu te disse do debate. Eu ensinei pra eles como baixar o Kindle, ensinei pra eles, é, é::::, como fazer a pesquisa lá no Kindle, disse a eles que existem alguns é:::: textos literários tradicionais da literatura brasileira disponíveis lá em domínio público, mas eu tive feedback de um ou dois alunos, porque o problema é que muitas mães não deixam os alunos trazerem o celular. Então eu vô tê que fazer essa sensibilização pra que as mães comecem a::::, a:::: permitir que os alunos tragam. Na verdade, é uma, é uma coisa que eu preciso até conversar com a pedagoga nesse início de ano pra ela dizer pros alunos que precisam trazê o celular, mais, em relação a pesquisas na Internet, né?!, não só relacionadas a:::: aos textos literários, mas também. Por exemplo: eu fiz eles pesquisarem, no:::: no celular, poemas, copiar os poemas no caderno e depois produzirem poemas, paródias em cima desses poemas. Fiz com que eles pesquisassem também temáticas relacionadas ao debate, trouxessem, no PRÓPRIO CELULAR, essas temáticas. Fiz que eles pesquisassem, é, é::::, reportagens e notícias e trouxessem, mesmo no celular, o print da notícia pra apresentar pros colegas aqui, estabelecendo, né?!, onde estavam as planilhas, os gráficos, os argumentos, né?!, as entrevistas. Eu explico pra eles que... explico pra eles que... e isso foi uma coisa que eu fiz, é, é::::, a partir do que eles já tinham pesquisado. Não deu pra fazê ao mesmo tempo, mas sempre que eu falo da notícia, da reportagem, eu mostro pra eles no próprio, é, é::::, na própria foto que tinha no livro didático deles, porque eu pedi pra eles depois pesquisarem, é, é::::, a estrutura de uma notícia, de uma reportagem no ambiente VIRTUAL, né?!, que é diferente, porque muitas assinaturas agora são feitas no próprio ambiente virtual. Eu tento trazer isso pra dentro da sala sim. Penso que esses dispositivos têm, sim, trazido mais senso de criticidade em ralação à leitura e à escrita. Eu considero que sim, porque eu passei pra eles um::::, um:::: eu não sei se você conhece, provavelmente cê conheça... aquele filme “Spotlight”, que mostra, né?!, como é que é um trabalho investigativo de um repórter e muitos deles, enquanto a gente assistia o filme, é, é::::, começaram a, a:::: criticar a::::, com argumentos, a:::: o fato, por exemplo, do jornalista não poder ir no tribunal e pegá aquilo que era de domínio público, que eu tinha explicado pra eles, na aula de Ensino Religioso, que tudo o que é público é:::: pode ser acessado por qualquer pessoa. Claro, professor... mas como é que ele vai no outro não e o::::, o:::: cara lá do tribunal fala pra ele que não tem o documento pra ele? Não é tudo de domínio público? O senhor falou pra mim que o jornalista é importante na democracia. Então teve dois ou três alunos que fizeram críticas bem pontuais. Alunos do oitavo e nono. E muitos deles tiveram essa sensibilidade, às vezes, de até reconhecer: ó, professor, isso que ele tá fazendo é entrevista, isso que a mulher tá dando pra ele é um depoimento. Então, em relação a reconhecimento, eu tive um feedback muito positivo. Ficaram escandalizados com, com o filme. Eu passei o filme integralmente pra eles pra, exatamente, mostrar que o trabalho do jornalista é muito importante. Ah, professor, pra que que eu vou ficar lendo isso? Exatamente pra você ficar sabendo, é, é::::, em que mundo cê vive, o que que tá acontecendo no mundo e as fontes seguras estão em sites especializados, em blogs especializados e também, principalmente, nas mídias oficiais, né?! Então isso é importante... é importante eles reconhecerem e discutir, de uma forma, assim, MUITO marginal, a questão das fake news também com eles. Cês veem uma informação, confira essa informação on-line, pra ver se ela tem respaldo em algum desses sites, porque, se não tiver, cê tá propagando mentiras.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Cidalino: Eu considero que são ferramentas ÚTEIS, porque muitos alunos, é, é:::, nesse contato imediato com livros, eles têm um pouco de resistência. Quando cê diz que ele pode ler no celular, em QUALQUER lugar, ele já fica um pouco mais interessado. Uai, mais como assim?! Ele não tem esse conhecimento de que ele pode fazer uma leitura no celular e isso eu A-CRE-DI-TO. Eu não posso te dizer que eu verifico isso nas minhas salas de aula, porque eu estaria falando uma mentira, mas eu percebo o interesse muito grande deles, porque, muitas vezes, eles já me viram no intervalo, entraram na sala dos professores e perguntaram: o que cê tá fazendo? No meu módulo ou, é, é:::, em conversas diversas com os meus colegas professores e quando eles foram pedir alguma coisa, eu mostrando pros meus pares um aplicativo de leitura. O que que o senhor tá fazendo aí, no celular? Eu falo: eu tô lendo. E aí o menino não fica... mais como assim? Lendo? Tem livro no celular? E se a gente conseguir sensibilizar o aluno e eu penso que a gente tem que ser... obviamente que isso pode parecer, assim, extremamente, é, é:::, complicado, né?! Em, em alguns casos até perigoso, mas o aluno tem que ler o que ele quiser ler. Não existe isso mais:::.... Obviamente, cê não vai deixar ele ler coisas assim que fogem TOTALMENTE do padrão, mas isso é responsabilidade do pai e da mãe dele. Você ensina a ferramenta. É importante você ensinar pra ele que existem aplicativos gratuitos onde ele pode ler o que ele quiser. Ah, professor, eu quero ler sobre o Capitão América. Tem livro pra você comprar por um preço... tem sempre promoções. Cê vai lá na Amazon, cê vai lá na Saraiva, cê vai mesmo na Internet... tem algumas coisas no Domínio Público que dá pra você procurar lá dominiopublico.gov.br, tem MUITA coisa que dá pra você pesquisar lá e você lê no seu celular, cê não precisa ir na biblioteca que não tem tantas coisas atrativas, nem precisa ir na Biblioteca Municipal, apesar de eu achar que é um ambiente muito legal, mas os alunos HOJE::: eles não têm a mesma disposição que a gente tinha antes... de ir até a biblioteca ou de adquirir livros, porque os livros são caros e muitos livros digitais não são caros ou não são caros se é do, do, do nosso interesse ou do interesse dele. Tem muitos alunos aqui que leem “Diário de um Banana”, que leem “Outlander”, que leem “Jogos Vorazes”, “Harry Potter...” Qual que é o problema o menino ler “Harry Potter”, “Jogos Vorazes”? Eu não vejo tanto:: problema. Então, se você ensina pra ele esse acesso no celular, isso facilita o seu trabalho. Cê tem que ler tal livro pra poder fazer uma resenha. Considero isso útil sim, principalmente em produção no celular e nos computadores. Muitos alunos perguntam pra mim: ah, professor, posso digitar? Falo assim: pode. Até mesmo pra você ensinar pra ele a importância de não copiar da Internet, mas o computador do laboratório de informática da escola eles utilizam com pouca frequência. Quando têm, usam mais o computador de casa. Muitas vezes eles usam o celular. Às vezes ele não tem o computador pessoal em casa, mas ele tem o celular na mão. Então, se você não ensina ele como utilizar essas ferramentas, você, você tá pecando, porque é a sua obrigação como profissional de educação. O menino já sabe, ele já sabe mexer no celular, ele já sabe fazer pesquisa, por que que cê não ensina ele já usar uma coisa que vai servir pra ele em sociedade?!

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Cidalino: O computador lá do laboratório uso muito pouco, em função das questões de agendamento e da quantidade de professores. Muitos alunos têm também que sentar em dupla, não tem um computador só pra ele. Isso acaba dificultando pra gente também. Não uso o UCA... não uso, porque ele não tem acesso à Internet e porque ele tá todo desatualizado, ele não tá pronto para uso. Uso o celular regularmente, por causa da facilidade que ele oferece. O aluno pode fazer pesquisa dentro da sala, o aluno pode fazer trabalho dentro da sala, porque você cria o Google Forms e dá pro aluno fazer e ele já fica sabendo a nota. Então, pela facilidade que o celular oferece, eu costumo usar regularmente.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Cidalino: Em relação à leitura, eu acredito que::: a utilização do celular é um facilitador, né?! Então por isso que eu tô... tenho usado com frequência pra realização de pesquisas. Meus percursos formativos me levaram a isso, mas foi uma busca pessoal mesmo, porque eu me senti INCOMODADO de dar aulas somente no quadro. Começou como, como uma necessidade, porque eu não podia lidar com o giz. Então, eu comprei o projetor, mas aí eu percebi que dava pra, por exemplo, cê pegá um texto e ir riscando junto com o aluno pra ele ver você realmente corrigindo:::, né?!, então a utilização das mídias digitais acabaram surgindo porque, no, no meu percurso formativo, os meus professores do EAD faziam isso. Eu falei, gente, isso é muito interessante, né?! Dá pra eu fazer... eu tenho um projetor agora, né?! Então existem, obviamente, ferramentas, é, é:::, que::: a escola não possui, mas que eu, particularmente, possuo e posso utilizar na sala de aula. Facilita bastante. Cê conecta seu tablet ao, ao::: projetor e consegue fazer essa utilização e esse insight eu tive desse percurso pessoal de pesquisa... de que formas eu poderia utilizar a tecnologia dentro da sala. Obviamente segundo as minhas possibilidades pra melhorar a produção escrita do aluno e a leitura. Em relação à produção escrita, eu acho que eu ainda posso me desenvolver melhor, eu acho que eu ainda não tenho tanto conhecimento das ferramentas que podem ser utilizadas, mesmo que seja pra, é, é:::, treinar com aluno é::: onde colocar a vírgula, onde colocar dois pontos é::: por que o parágrafo é importante, como que um texto bem construído se parece, qual é a estrutura dele, né?! Eu considero isso importante pra eles lidarem com variadas linguagens. Eu considero que eles têm um mundo no bolso e não têm consciência disso e, se a gente não al-fa-be-ti-zar eles tecnologicamente, eles vão ter dificuldade lá, lá, lá na frente, porque o::: celular não cria problema só dentro da sala quando é mal utilizado, mas nos ambientes de trabalho... Tem gente que é até metido porque não sabe usar o celular. Se ocê educa o aluno ou mostra pra ele, você pode fazer um uso consciente do celular pra produzir coisas que vão permanecer com ele: conhecimento, é, é::: aprender técnicas mesmo, né?!, fazer pesquisas, mesmo pra resolver questões práticas. Isso é alfabetização digital. Não só. Não só, porque, é, é:::, a BNCC que tá vindo agora, né?!, ela, ela::: preconiza e pretende uma formação global do aluno, uma formação para o mundo, ele tem que estar preparado para o mundo. Como é que cê prepara uma pessoa pro mundo? Ele tem que produzir com qualidade, conseguir verificar as fontes com qualidade, saber onde pesquisar as informações que ele precisa, porque ele tem isso na::: no bolso. Se ele não souber utilizar isso, ele vai ter problemas futuramente, porque isso facilita a vida. Quem sabe utilizar, se utilizar da tecnologia... eu consigo ler de vinte a trinta livros por ano, porque eu leio no celular, cê não precisa carregar os livros com você, cê consegue fazer pesquisas. Eu dirijo escutando palestra, eu faço caminhada escutando palestra. O aluno pode fazer isso. Cê tá lá num joguinho escutando uma palestra no celular. Hoje, eu considero essa reflexão uma obrigação. Eu considero uma obrigação. O aluno, obviamente, comigo, durante um ano, ele vai ter um aprendizado, é, é:::, razoável de::: dos gêneros textuais, de como produzir um texto,

por que que a paragrafação é importante, quais são, é, é:::, as informações que são válidas, onde buscar essas informações, mas ele também tem que saber buscar por si mesmo, ele tem que ser protagonista do próprio processo formativo dele. Pelo menos, é isso que, é, é:::, a maior parte dos estudiosos HOJE, é, é:::, pelo menos os mais progressistas, né?!, porque tem uma galera que quer proibir o celular na sala de aula e não quer utilizar isso em países de primeiro mundo. Não sei se foi a França, se foi a Alemanha que diz que dentro, dentro de escola não vai ter celular mais. Então, cê tá tendo movimento, é, é:::, de tra-di-ci-o-na-li-za-ção da educação NOVAMENTE. Aluno sentado, né?!, em fileiras e tal. Ao mesmo tempo, na Finlândia, cê tem um menino com um tablet, sentado num sofá e::: e::: decidindo o que que ele vai aprender. Então eu considero que, obviamente, que a gente tem que buscar um meio termo, porque a gente não sabe o que funciona totalmente, mas, se você não facilitar pro aluno, a::: a::: o protagonismo DELE... eu considero que seja criminoso, porque cê não tá ajudando, cê não tá ajudando, cê tá atrapalhando. Dizendo pro menino: cê não pode usar o celular nunca. Não é assim que funciona. Cê tem que usar de forma consciente. A gente que é adulto já não usa de forma tão consciente como deveria, porque não foi educado pra isso. Cê não tem educação pra isso. Cê tem que trabalhar na autoeducação pra conseguir isso. Esse é um ambiente de EDUCAÇÃO. Escola... ela vai preparar a pessoa pra sociedade. A gente tinha que ter educação emocional na escola, educação tecnológica na escola, uma formação integral. Da forma como eu posso, eu, pelo menos, tento sensibilizar o aluno pra essas questões.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Cidalino: Então, o::: o::: blog começou de forma muito tímida, eu fiz a utilização na matéria de Ensino Religioso e ainda não na matéria de Língua Portuguesa. E mesmo pelos suportes oferecidos pelo livro didático auxiliam um direcionamento também e eu não percebi, eu não percebi AINDA necessidade disso, mas o projeto, né?!, na verdade, seria não utilizar só o blog, mas fazer uma coletânea de textos produzidos pelos próprios alunos pra disponibilizar num Kindle, por exemplo, pra que eles possam mostrar pros colegas... ó: eu fiz um livro, eu participo de um livro, exatamente com o objetivo de incentivar esse protagonismo. PRE-TEN-DO, obviamente que eu preciso trocar uma ideia com a pedagoga aqui da escola, com a diretora, né?!, porque a gente responde, obviamente, a elas, é, é:::, se existe essa possibilidade de utilizar as redes sociais, Instagram, Twitter ou mesmo o Facebook pra criar um grupo pra cada turma pra que eles possam discutir é::: fazer pesquisas, determinar lá tarefas pra eles executarem, né?!, se não semanalmente, mas mensalmente, pra utilizar a rede social e ensinar pra ele que a rede social pode ser utilizada somente como ferramenta formativa. Então, a::: a:::, o objetivo, na verdade, é sempre esse: pegar aquilo que ele usa somente pra, pra, é, é:::, recreação, né?!, pra entretenimento e mostrar pra ele que existem outras possibilidades. Isso em relação aos alunos. Ainda não utilizo as redes sociais atreladas à docência. Ainda não. Pretendo, né?!, mas ainda... falta tempo ainda pra organização, mas já tô pensando, principalmente num curso de, de::: Filosofia, de Ensino Religioso, né?!, é, é:::, e também na área de Língua Portuguesa... BEM ESPECÍFICO, né?!, assim, cursos bem::: pequenininhos, com, com é::: às vezes dicas relacionadas à prática docente, mas personalizadas. Por exemplo: o meu professor tem um canal no YouTube onde ele ensina pra gente o que que é uma reportagem e dá lá links pra gente pesquisar e algumas coisas pra gente fazer ou incentiva a gente a criar também coisas pra mostrar aqui pros alunos. Eu tento, é, é:::, me preparar pra isso pra que um dia eu consiga fazer, mas, por enquanto, eu não tenho, assim, com objetivos profissionais. Eu considero os

dispositivos digitais ESSENCIAIS. Eu não considero que res-trin-gir seja a alternativa correta, eu considero que::: ensinar a utilizar ou direcionar o uso seja muito mais inteligente do que cê proibir, porque tudo que é proibido a gente quer fazer.

TRANSCRIÇÃO N.º 02²³

Pseudônimo do docente: Alcina

Idade: 47 anos

Pesquisadora: Boa tarde! Professora, eu gostaria de te perguntar: você autoriza esse processo de gravação pra participar de uma entrevista de um projeto de mestrado, né?!, de um trabalho de mestrado, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”?

Alcina: Claro. Concordo sim.

Pesquisadora: Nós temos aqui três informações preliminares. Só pra subsidiar as análises, ok? É... Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos (mais de vinte anos)
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Alcina: Pera aí... eu formei em noventa e sete. Eu entrei em noventa e oito. **Tem vinte e dois anos.** Atuo como professora do sexto ao nono ano com Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Pode ser mais de um item...

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Alcina: Bom, por meio de busca pessoal sempre, sempre. Eu sempre busco é::: na Internet, por, por::: sites, né?! Leio, leio livros... quando eu fico sabendo de algum livro, tá?! O momento de formação continuada na escola, esse aí sempre acontece, né?!, porque a gente, a gente é obrigada a fazer essa formação continuada, cê acaba... isso acaba acontecendo. E, assim, eu já fiz pós-graduação, já fiz duas pós-graduações. A Casa do Educador eu não costumo não. Eu prefiro fazê cursos, assim, fora. E já fiz duas aqui... especializações. Eu fiz uma em gestão escolar e a outra formação de leitores.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos? Pode ser mais de um...

- () Especialização
- () Mestrado

²³ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

- () Doutorado
 () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Alcina: Especialização, na área de gestão escolar e de formação de leitores. É::: o curso de aperfeiçoamento já fiz vários já. Já fiz um na Faculdade de Medicina que::: foi até uma parceria com a prefeitura. Foi muito bom também. Que foi na parte de::: é na parte de Literatura também. Foi muito bom. Esse::: foi de::: eu não lembro exatamente a quantidade de horas. Foi mais de oitenta horas. Não chegou a ser uma especialização. Eu lembro que foi mais de oitenta, porque eram várias aulas, mas foi MUITO bom.

Pesquisadora: Essa primeira parte vai falar sobre os seus percursos de formação... Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Alcina: Olha... isso aí sempre, porque a gente PRECISA, né?!, pra sempre está atualizado, porque as informações hoje em dia elas são é::: vastas e são muito rápidas, né?!, principalmente, em tempos de informática, são MUITO rápidas e você tem que acompanhar pra você ter um bom desempenho em sala de aula. Sempre estou à procura pra valorizar o meu trabalho na Rede.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Alcina: Olha... hoje em dia, a gente tem que atuar mais nessa parte da educação a distância, porque a gente tá muito SOBRECARGADO no nosso dia a dia, porque são muitas reuniões, muita formação continuada. Então a gente fica MUITO tempo na escola. Então pra, pra isso, se a gente quer fazer alguma coisa, a gente tem que investir na educação a distância, porque senão o tempo não dá. Por isso acredito nesse tipo de oferta até porque as minhas duas pós foram a distância.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Alcina: Olha... assim::: até ajuda bastante, né?!, nos, nos faz conhecer melhor, conhecer os nossos alunos, mais ainda tá muito aquém, porque a gente não tem tempo pra investir mais, né?! E, assim, falta MUITO material, falta muito::: é::: essa parte da tecnologia, da Internet na escola pra você investIR no aluno, né?!, pra você investir naquilo que você aprendeu. Essa ponte entre a minha formação e a prática mesmo, porque se você vai dá, por exemplo, uma aula e cê vai fazer... hoje eu vou usar a Internet na sala de aula... Não tem Internet suficiente na escola pra você fazê um trabalho desse. Você não tem um tanto de computador suficiente pra você trabalhá com o aluno, com todos os alunos. Então, às vezes, fal-ta um pouco disso. Um investimento maior nessa ÁREA pra que a gente... pra que a nossa aula seja um pouco mais prazerosa como eles querem que seja, né?! Pra gente podê até alcançar MAIS o aluno no tempo de hoje, é::: porque, hoje em dia, você tá correndo contra o tempo, né?!, a, a::: tecnologia tá passando na sua frente, você tem que investir nisso se você quer que saia da mesmice, que a sua aula seja prazerosa. Tem que ser uma coisa, né?!, diferenciada... Eu me sinto MUITO realizada, eu me sinto realizada em sala de aula, me sinto realizada quando encontro um aluno na rua e ele tá fazendo uma faculdade ou ele já formou. Então eu vejo que aquilo que eu ensinei

significou muito. Então eu sei, né?!, a gente não consegue cem por cento, mas eu tenho certeza que o que eu já fiz, ao LONGO da minha jornada, significou muito pra muita gente.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Alcina: Ó: até me sinto realizada sim, porque pra eu poder conseguir, né?!, chegá até o aluno. É lógico que a gente não consegue to-tal-men-te pelo fato de, de::: não ter é::: um apoio maior, né?!, da, da, da... dos superiores, da, da, da parte da Secretaria em caso de::: de APOIO dessa coisa da Internet, né?!, mas, assim, a gente... eu como... eu acho que eu consigo sim. Eu faço o meu melhor pra conseguir. Acho que na formação pessoal eu me realizei mais, porque eu sei que o que eu ensinei foi significativo, né?! E, assim... pra minha formação. A escola... ela sempre busca ajudá a gente assim... naquilo que a gente tá precisando naquele momento. Pra isso existe a formação continuada, pra ser, ser estudado temas RELEVANTES ao nosso momento, ao que a gente tá passando, que a escola tá necessitando, né?!, o que fazer com o aluno, o que ensinar pra ele naquele momento, né?!, como ver o aluno com outros olhos. Na Casa de Formação... Olha... eu pouco vô lá pela distância. Eu acho lá muito é::: dificultoso, até porque pra fazer curso lá tem que ser à noite. Lá é muito longe, lá é PERIGOSO. Então, ENQUANTO estiver lá naquele lugar, naquele... né?!, naquele ponto, naquele endereço... eu prefiro não ir. Então eu procuro fazê em outros lugares. Faço a distância, faço outros cursos, né?!, pra suprir essa::: essa questão da formação.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Alcina: Os dois. Olha... eu acredito que os dois, porque um tá ligado ao outro, né?! É::: pra eu ter uma realização profissional, eu preciso ter uma realização também formativa, né?! Então um tem que tá ligado entre o outro, com o outro, né?! Tem que tá entrelaçado isso aí. Um depende do outro. Pra mim realização formativa tá relacionado ao fato da gente... Olha... o fato da gente conseguir fazer coisas diferentes e chegá até o aluno, até como ele... que ele consiga aprender, né?!, consiga, consiga ver resultados da parte daquilo que eu aprendi... que eu consiga passar isso pro aluno.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Alcina: Já, já sim. A gente é, é::: na Casa de Formação, não. Mas, na escola, sim. É::: sempre. Na escola dá essa oportunidade pra gente formar grupos, né?! E esses grupos é::: demonstrarem, né?!, em formas de estudo... nós já tivemos anos, assim, de estudar livros e aí cada grupo demonstrava é:::, naquele livro, né?!, o que foi aprendido e repassava para os outros grupos. Então, assim, na escola sim. Temos trocas de experiências. Geralmente, essa::: essa parte da formação continuada ela vai muito no que... na demanda e no, no que escola tá precisando naquele momento. Então já teve momento sim, não nessa escola, mas em outra escola, em que eu trouxe pessoas de fora pra contribuir, passar novas experiências e ter essa troca, né?!, dos colegas, passá uma coisa nova. Então sempre foi assim. Nesses momentos de contribuição... ah... aí é muito importante, né?!, porque é, é::: importante pra GENTE que tá fazendo aquilo ali e o momento da... de você saber que o quê você tá passando ali é uma coisa importante que vai ajudar o seu colega. Às vezes, aquela experiência que você teve vai ser importante, vai ajudar o seu colega a sair de um momento difícil na sala de aula, sair da MESMICE. Então sempre tem aquela contribuição sim. Eu acredito que sim.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Alcina: Eu acredito que não. Os cursos na Casa do Educador eles tão muito::: é::: voltados mais a projetos e, assim, sempre são os mesmos cursos. Cê num vê coisas novas, professores novos, experiências novas. Então por isso... é um dos motivos deu não fazê também curso lá, porque pra mim eu acho que lá num tem coisas novas. Cê vai lá... é a mesma coisa, é sempre o estudo do mesmo livro, é sempre as mesmas... os mesmos palestrantes, os mesmos professores que ministram os cursos. Então não tem coisa nova. Estou na Rede há vinte e dois anos. Desde noventa e oito não deixei de atuar. Essa visão... a Casa de Formação já ofereceu cursos excelentes, inclusive eu fiz esse que eu fiz pela UFTM foi pela Casa de Formação. Foi o curso de uma parceria entre os dois e teve vários cursos, assim, EX-CE-LEN-TES. Já fiz inúmeros, né?!, nesses vinte e um anos. Então, assim, a-go-ra, eu acredito que os cursos... deu uma caída, mas já tivemos cursos excelentes. Essa caída aconteceu de uns dois, três anos para cá.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Alcina: Olha... a gente como professor, né?!, a gente, é, é:::, o educador, professor... a gente tem que passar pro aluno aquilo que a gente gosta. Então, quando você fala de uma maneira que você gosta e você demonstra pro aluno aquilo que você gosta, que no meu caso eu adoro ler, amo ler... Então, quando você passa isso pro aluno, você chama ele pro seu lado, porque ele vai... você conta uma história, você mostra um livro, você conta uma experiência e você chama ele pro seu lado. Então, quando nesse tempo, mesmo na época da tecnologia, que hoje em dia você pode ler um livro na própria Internet, né?!, você, você mostRANDO pra ele que aquilo é importante, que aquilo é legal, que aquilo é divertido, né?! É... Eu, eu consigo alcançar, assim, o meu objetivo, causar, então, um impacto positivo no aluno. Em relação à escrita... Então, a escrita hoje em dia ela caiu muito, né?!, porque, com a linguagem internetÊS, os alunos hoje em dia eles escrevem muito errado. Eles, eles não conseguem mais expor aquilo que eles, que eles conseguem é::: que eles não conseguem expor o pensamento deles, porque ele::: ele tá muito voltado, principalmente em época de jogos, agora tá na fase dos jogos... Então eles, eles escrevem muito menos. Por quê? Porque a linguagem internetês ele tem aquela coisa do abreviado... da abreviação e eles não conseguem ainda se-pa-rar o que eles têm que fazer do virtual com o::: o adequado, né?!, porque... eles têm que aprender a separar. É uma coisa que eu falo muito em sala de aula. Eles têm que aprender a separar. Se eu vou escrever no WhatsApp, eu vou usar a abreviação, eu posso escrever do jeito que eu quiser, MAS, na hora de passar para o papel, eu tenho que prestar atenção naquilo que eu tô escrevendo. Pensando na minha formação... os meus percursos formativos me auxiliaram sim. Olha... faz a gente compreender um pouco a realidade e tentá chegá mais próximo do aluno pra puxar ele pro lado, né?!, de, de mostrar pra ele o que é certo e o que é errado... A, a::: tentar mostrar pra ele que na, na::: na época atual, a gente precisa saber é::: separar uma coisa da outra. Eu, eu super valorizo o letramento digital. Eu acho que isso é muito bom, né?! A gente, a gente tem que é, é::: tem que evoluir sempre. É uma coisa SUPERimportante, a gente tem que atualizar sempre e, assim... o aluno hoje em dia ele tá mais letrado, né?!, digitalmente, porque ele procura mais, ele tá sempre na Internet. Então, então o professor tem que... Na verdade, eu acho que aqui a gente tá... a gente tem que... a gente tá aprendendo um com os outros, porque, nesse momento, tem muita coisa que o aluno sabe mais do que o professor NESSA ERA DIGITAL. Então existe

essa parte da colaboração, do você pedir o aluno pra te ajudar, pedir a, a:::: aquela... ter aquela troca com aluno, porque, muitas vezes, ele sabe muito mais que a gente.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Alcina: É... Assim... BASE mesmo a gente vai buscando cada dia, né?!, a gente vai buscando aprimorar, a gente vai buscando conhecer coisas melhores, mais a gente SABE pouco. Todo... todo, todo POUCO que a gente sabe ainda é pouco ainda, né?! Então é:::: as inovações são muito rápidas, né?! As evoluções são muito rápidas. Então cê... pra você acompanhar, cê tem que SUAR mesmo e procurar ir atrás e, e, e:::: buscar novas, novas tecnologias. As escolas estão se adaptando sim. Os laboratórios estão, tão desenvolvendo projetos é:::: o professor aqui, no caso, a gente tem o professor de informática. Então a gente tem a aula já. Tem... ele, ele busca sempre coisas novas pra passá pra gente, dá uma dica de um site diferente. Então, HOJE EM DIA, é muito difícil cê não, não conseguir trabalhá com a informática. Não tem como. O UCA... agora ele foi, foi... Então ele foi modernizado, né?! Ele foi colocado agora um programa mais atualizado. Então, assim, dá pra usar em sala de aula, não é TÃO constante, mas dá. Nós usamos mais o laboratório de informática, né?!, pras práticas de leitura e escrita... e, assim, nada melhor do que o papel também, né?!, pra pegar o livro na mão também... eu incentivo a leitura nesse ponto. Mas acredito que as duas coisas tão andando juntas, porque a gente, às vezes, até mesmo é, é:::: na leitura, a gente indica um site que tem uma informação, um site que tem um texto diferente, né?! Então isso é passado pro aluno, a gente passa... Eu mesmo passo muita coisa pra eles... Ó: eu tirei uma questão, assim... ah... esse exercício eu tirei de tal site. Então eles mesmos buscam lá... As variadas linguagens... no celular... dá. Como a gente não tem... eu acabo fazendo o uso do celular, porque até mesmo, por exemplo, se for procurar uma palavra no dicionário... Eles, hoje em dia, eles têm essa facilidade de procurar, na sala de aula, o resultado ali na hora. Eles procuram uma:::: o significado da palavra ali. Então, querendo ou não, a gente tá usando isso aí sim. Não é, é:::: ainda é uma coisa que tem que sê trabalhada MUITO, porque o aluno... ele é... ele vai pegar o celular, ele vai querer usar outra... pra outros fins, pra principalmente redes sociais. Então é, é:::: uma forma de, de, de:::: trabalhá ainda, com o TEMPO, pra podê alcançar cem por cento. Essa conscientização é importante, porque não é fácil... essa conscientização pra uso pedagógico. A gente sempre fala que o celular em sala de aula é pra uso pedagógico, mas, nem sempre, a gente consegue. Mas há a prática com o celular sim. Não vejo isso como impedimento. Nenhum. Eu, inclusive, eu uso isso sim.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Alcina: Não... sim. Às vezes, até nas próprias aulas de informática. A gente tem uma vez por semana, né?!, que a gente vai pra sala de informática. Dá pra usá isso aí sim. A gente sempre deixa é:::: programado pra... a aula já, pra podê trabalhá com aluno e, na sala de aula, também, porque, quando você pede... às vezes até pra ele fazê uma pesquisa de determinado tema literário, de determinado gênero literário. Então sempre dá pra usar sim. É... nós já pegamos, assim, por exemplo, textos de:::: textos literários, né?!, às vezes, um conto, um texto que ele gosta:::: que gostasse mais, né?! E já fizemos, por exemplo, a releitura desses textos, né?!, já fizemos é:::: por exemplo, é:::: pegou palavras e procurô no dicionário, palavras, né?!, diferentes. Já fizemos textos, já fiz com eles esses textos embaralhados pra eles colocarem em

ordem, depois procurá na Internet é::: qual é o texto mesmo e fazê a conferência na íntegra. Pensando na integração desses três dispositivos... Na verdade, assim, o celular, nem todos têm e nem TODOS trazem pra escola, né?! Não são todos que os pais autorizam a trazê. Então, se você for fazê um trabalho na sala de aula, não são todos que vão ter. O UCA... depende MUITO daquele dia que tá reservado pra você, porque nós somos várias turmas, então, não posso, né?!, colocar ele só pra mim. Agora o laboratório de informática, como a gente já TEM uma aula por semana, fica mais viável, porque eu sei que aquele dia eu posso contá e que todo mundo vai utilizar. No caso, eu acredito que o laboratório de informática nesse, nesses três aí... os computadores são os mais usados.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Alcina: A produção escrita ela é muito importante, né?! pro raciocínio do aluno, pro desenvolvimento dele, pra ele, pra ele sabê escrever, colocar uma concordância, até pra conversar, porque, hoje em dia, qualquer profissão precisa que você converse corretamente. Então é::: isso é importante sim. E mostrar os erros pros alunos, fazê uma correção, pedir pra que ele faça uma autocorreção, depois fazê uma correção junto com ele. Então tudo isso é importante a partir da utilização desses dispositivos. Com o celular é possível fazer isso, mesmo que não seja na sala de aula, mas em casa, numa, numa tarefa, num trabalho, numa pesquisa. A gente sabe que sempre vai ser utilizado sim. O UCA... o UCA agora ele não tem... ele é mais... Não é usado tanto... é::: porque ele, ele é um computador, assim, mais é::: como vou explicar... ele é uma coisa... ele não tem não tem tantos softwares, não tem tanta, tanta coisa, né?! E, às vezes, naquele dia a Internet não tá funcionando. Então eu acredito, eu acredito que é o UCA o menos USADO aí... O laboratório de informática tá no meu planejamento. Já tem um calendário de, de::: aulas programadas... e tenho visto o impacto da utilização dessas variadas linguagens na sala de aula, porque, assim, a gente vê que aqui, por exemplo, não são só as aulas de Língua Portuguesa que vão no laboratório. Todas as aulas: Ensino Religioso, Matemática... Todas têm aula programada no laboratório, por isso existe um calendário que o professor faz ao longo... men-sal-men-te. Então todas as aulas... Então existe sim esse vínculo, né?! Às vezes, um professor conversa com outro. Fala ó: tô fazendo uma pesquisa sobre isso e, às vezes, isso... aquela coisa da produção escrita com o que o aluno aprendeu no outro conteúdo. Então SEMPRE existe sim. Eu acredito que isso é positivo... Olha... essa prática é positiva à medida que a gente é::: pega no pé do aluno pra que ele escreva corretamente, pra que ele faça uma correção, né?!, porque ele, ele é::: o que eu expliquei anteriormente aí a questão do, do escrever como se fala, escrever com abreviações, usar as mesmas gírias da linguagem oral. Sinto isso do sexto ao nono. Então é isso aí é, é::: uma coisa que a gente tem que trabalhar TODOS os dias com ele, com eles e é importante sim. Seria importante não só na Língua Portuguesa, mas que TODOS os conteúdos fizessem esse trabalho... entraria o letramento digital numa visão mais AMPLA, integrada MESMO, todos os conteúdos.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Alcina: Não... eu acho superimportante, DESDE que haja é::: uma prática, mais, assim, mais, mais... como é que eu vô explicar... mais de perto do aluno, fazê com que ele pense naquilo que ele tá escrevendo, que ele reflita aquilo que ele tá escrevendo, mas eu acho importante sim. Hoje em dia é NECESSÁRIO. É uma necessidade pela... pelo fato da, da evolução, né?!, na era digital, da evolução da, da, das coisas da tecnologia nos dias de hoje. Então cê tem que se

adaptar. Na verdade, eu acho que nada substitui o livro. Eu sou a favor do livro MESMO, de pegar o livro, eu gosto de ler o livro nas minhas mãos. Então eu passo isso muito pros alunos de sentir o cheiro do livro, de passar a mão no livro, de ver a cor das páginas. Então, assim, eu passo isso muito pros meus alunos. Então eu acho que NA-DA substitui o papel, o livro de papel, mas, como, como a gente tá, tá evoluindo, né?!, a gente tem que aliar uma coisa à outra, mas substituir... é alinhar, é alinhamento. A substituição não. E... Olha... essa prática é mais ou menos satisfatória, né?! Ainda, ainda tem muita coisa pra mudá. Ainda, ainda num tá ainda totalmente satisfatório não, porque ainda, ainda precisa muito... Então essa, essa coisa do, do, do saber separar, né?!, separá o que é da Internet, o que é da vida real, né?! Hoje em dia as pessoas falam muito errado, as pessoas elas não conseguem se comunicar mais, elas não têm diálogo mais, porque elas ficam imersas totalmente na tecnologia e não pode. Ela tem que usar a tecnologia a seu favor pra saber conversar mais, pra sabê sobre um determinado assunto, né?! Você tem que usar a tecnologia pra pesquisar pra você aprender sempre mais. Não pra você ficá num mundo isolado.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- sempre
- regularmente
- pouco
- muito pouco
- não uso

Por quê? _____

Alcina: Computador no laboratório: sempre, porque... por causa das aulas já serem programadas, já estarem no... feito um calendário. Existe um horário. **UCA:** Ah... muito pouco. Ele é mais usado na época de avaliação, porque ele é mais complicado por ser vários... aí tem que levar pra sala. Ele é mais... a logística... Tem que levá pra sala, né?!, aquela coisa do conectar. Todos os computadores estarem todos alinhados aquele... aquele, né?!, naquele determinado site que você vai usar e a Internet que, infelizmente, ela, ela é ruim. Ela não, não... ela não alcança toda a escola. Não alcança. Principalmente, tem salas que não pega de jeito nenhum. **Celular do aluno:** o celular... acho que regularmente, né?! Porque o celular ele já tá na mão do aluno. Então pra tirá uma dúvida, consultar um significado de uma palavra. Então acaba usando ele mais. No dia a dia ele é mais rápido, né?!

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Alcina: Na escolha pessoal, é a gente, a gente tá sempre bus-can-do, né?!, um site novo, uma informação nova. Então isso vai muito, né?!, de cada, de cada pessoa, de cada professor, do buscar, buscar o novo pra podê passá pro aluno, né?!, pra podê transformar a prática. **Na escola,** depende muito do:::: de como, de como vai ser disponibilizada a Internet naquele dia tem... tem muitos entraves. Muito, muito. É:::: tem muitos entraves, né?!, quanto à essa coisa da Internet, porque, às vezes, você programa uma aula e naquele dia a Internet não pega. Então você tem que sabê lidar e mudá totalmente, né?!, a:::: o rumo da sua aula. E quanto à **Casa de Formação...** nas vezes que eu já frequentei, eu tentei sempre repassar aquilo que eu aprendi, assim, transformar, porque, às vezes, não era BEM um curso voltado pra área digital, mas você

consegue passar, né?!, transformar ele... Esses percursos contribuíram para a questão das variadas linguagens... não pela Casa de Formação, mas, assim, é::: dos três, em geral, você sempre coloca, porque você sempre traz um vídeo novo pra sala de aula, você traz uma música pra ser estudada. Então sempre tem é::: o link no dia a dia. O próprio texto, às vezes, ele tem um só... um pedaço no livro. Então você tá... tem uma continuação dele na Internet. Você acaba colocando um ou outro... Os alunos do sexto ao nono já têm essa percepção das variadas linguagens... hoje em dia eles tão muito é::: ativos, né?! Então, hoje em dia, quando você chega com uma informação, ele já vem com duas em cima de você. Então eles, eles, hoje em dia, eles dão aula pra gente. Então eles buscam muito rápido. O aluno ele é muito esperto. Então, às vezes, você dá uma atividade e ele fala assim: você tirou de tal site, porque ele pesquisa, ele vai atrás, ele tá pesquisando... às vezes, a gente não tá nem vendo ele tá pesquisando aquele momento ali. Então hoje... na medida do possível, eu permito isso, desde que é, é::: igual eu coloquei anteriormente aí... desde que não seja, né?!, que seja de forma didática, né?!, pedagógica sim, porque a gente não pode abrir muitas brechas também, senão acaba... a aula começa a virar uma bagunça, porque eles começam a entrar em redes sociais que, hoje em dia, é o que eles querem, né?! Nós estamos lidando com adolescentes e pré-adolescentes... Com certeza meus percursos formativos contribuíram pra eu ter essa visão mais ampla sobre as variadas linguagens. É... Cê acaba, assim, sua visão tem que abrir, você tem que abrir pro novo, você tem que tá sempre aberta ao novo. Cê não pode ficá aquela coisa antiga. De forma, assim, até... É::: difícil, não é, não é, não é uma coisa fácil de lidar facilmente, normalmente, mas a gente procura sempre ir atrás. É um desafio diário, um desafio diário.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Alcina: Olha... Eu faço sim. Eu já, eu já tive um blog onde eu trabalhava com os alunos a produção textual é::: quando eu estava em outra escola. É::: tentei reativar ele, no final do ano passado, tentei montar, mais aí o::: a questão da Internet foi meio... não deu, não deu certo, mas eu tenho sim. Eu trabalho quanto a eles, eles costumam me mandar, por exemplo, textos por e-mail. Eu uso muito nessa parte do, do, da linguagem MESMO de::: da informática mesmo, pra eles entrarem nisso e ter o compromisso que, pra entrar na Internet, não é só pras redes sociais, né?!, mas pra mandar uma atividade, fazer uma pesquisa, consultar. Eu já falei pra eles que existem programas que::: que mostram a::: quando o aluno copia alguma coisa, né?!, pra não fazer.... porque o PLÁGIO, a questão do plágio... Então eles, assim... eu, eu utilizo bem essas coisas, assim, da, da... no dia a dia. Consigo interagir nas redes sociais em relação, né?!, aos conteúdos de Língua Portuguesa, né?!, porque cê acaba tirando alguma coisa, eu costumo usar muito a minha rede social, principalmente o Facebook, pra postar coisas é::: de, de::: essas dúvidas de Língua Portuguesa. Então os alunos acabam vendo e fazem comentários: “ah, professora, cê postou aquilo ali”. “Ah, eu não sabia que escrevia daquele jeito aquela palavra”. Então eu uso muito a Internet pra isso também. A minha... principalmente o meu Facebook não é muito pessoal. Eu não posto fotos, eu não uso ele pra, pra meu uso pessoal. É muito, assim, mais voltado pra essas coisas, assim, da Língua Portuguesa. Uma diquinha ali, uma coisa engraadinha que vai chamar atenção dele, que ele vai ler, vai, vai marcar aquilo ali. Então eu uso bastante isso. O YouTube... tem as videoaulas, né?!, que são interessantes, que, às vezes, cê tá explicando um conteúdo e o aluno tá com dificuldade de aprender. A gente indica uma videoaula ou traz uma videoaula, passa no anfiteatro. Eu particularmente não fiz ainda uma videoaula. Eu, eu acho que sou muito tímida pra fazê isso, mas os meninos estão trabalhando isso, inclusive, nós tivemos uma experiência o ano passado com os professores de História, Língua Portuguesa e Matemática em que eles fizeram explicando um conteúdo, eles fizeram

uma videoaula e foi apresentado pra turma. Então foi muito interessante, foi legal demais. Todas as turmas fizeram em grupos. Houve a aprendizagem, porque, assim, a gente vê a valorização deles com o trabalho do colega. Lógico: tem críticas, né?!, um critica o outro, mas só deles terem feito isso, perder a timidez, usaram MUITO a cri-a-ti-vi-da-de na, na, na elaboração dos, dos trabalhos. Então foi muito interessante.

Pesquisadora: Estou aqui pensando nos meus três objetivos de pesquisa... Você considera que esses dispositivos... como que você os considera? A relação deles com o todo... Assim, em relação à sua prática pedagógica e essa questão das várias linguagens, da multimodalidade da leitura e da escrita nesses dispositivos?

Alcina: Olha... É importante. Hoje em dia é muito importante, né?!, tanto as, os, as... três formas de, de interação aí são muito importantes pro nosso dia a dia, pra nossa formação, pra formação do aluno, pra trazer o aluno pro nosso lado, pra fazê com que ele faça alguma coisa que ele goste:::: e que ele participe de forma prazerosa. A realização do aluno é:::: é fundamental. Claro que ainda existe muita coisa a ser mudada, existe muita coisa a ser investida, a ser mostrada pro aluno daquilo que é certo, daquilo que é ideal, né?!, daquilo que é real, mas é saber separar as coisas. Ainda precisa mudar algumas coisas, mais já, já mudô bastante, eu acredito que já tem, já tem um lado muito grande, muito bom.

Pesquisadora: Então, pensando nos seus percursos de formação, você acredita que eles contribuíram pra, pra você começar a trabalhar e dar continuidade a esse trabalho com as variadas linguagens nas perspectivas de leitura e escrita?

Alcina: Com certeza. Hoje em dia as linguagens como elas... a gente vive elas todos os dias, né?!, vive no nosso dia a dia. Todos os gêneros textuais estão na nossa frente o tempo todo. Todos os tipos de linguagem estão na nossa frente o tempo todo, estão, né?!, no nosso dia a dia. A VIDA é multimodal. Então a gente tem que... tem que se adaptar a ela, senão a gente fica para trás.

TRANSCRIÇÃO N.º 03²⁴

Pseudônimo do docente: Deodata

Idade: 49 anos

Pesquisadora: Bom dia, Professora. Agora já está gravando. Vamos iniciar, não é?!, a pesquisa cujo... a entrevista de pesquisa, né?!, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.” Eu gostaria de verificar contigo se você está de acordo de participar dessa entrevista, se você autoriza...

Deodata: Estou... tudo bem. Está autorizada.

Pesquisadora: E::: para iniciar, já vou identificar, já vou te dizer, logo de início, que nós vamos utilizar pseudônimos, tá certo?!, em relação a vocês com nenhum traço de identificação, só pra determinação de gênero, né?! Se eu pesquisar um professor ou uma professora, ok? Vou colocar aqui por enquanto, mas só pra depois decidir o pseudônimo, tá?!

Deodata: Tá.

Pesquisadora: Professora, qual é a sua idade?

Deodata: quarenta e nove anos.

Pesquisadora: Na Rede Municipal, você atua há quantos anos?

Deodata: É::: Eu comecei na Fundação em Ponte Alta que já era considerada Municipal. Então vou contar com ela. Então são trinta e um anos.

Pesquisadora: trinta e um anos, não é?!, de docência... E nos anos finais do Ensino Fundamental?

Deodata: sempre:: do sexto ao nono. Esse ano estou também com todas essas turmas.

Pesquisadora: Nas informações preliminares, você pode escolher mais de uma::: é::: alternativa a partir da letra B, tá certo? Olha: há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

() 30 anos ou mais (mais de trinta - trinta e um)

() 20 anos

() 10 anos

() menos de 10 anos

Deodata: mais de trinta anos. Trinta e um anos.

²⁴ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e :::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Deodata: Por meio de buscas pessoais, né?!, e na Casa de Formação.

Pesquisadora: Na escola, existem os momentos também de formação?

Deodata: Existem, mas eu acho que eu me preparo melhor nesses dois.

Pesquisadora: Sim e:: em que área geralmente?

Deodata: Na área de Língua Portuguesa.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Deodata: Especialização, mestrado é:::: tudo na, na, na:::: Língua Portuguesa e, e:::: Literatura. Curso de aperfeiçoamento também... também nessas áreas.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Deodata: Pra falar a verdade, motivada eu não estou não. É:::: acho que especialização, doutorado agora eu acho que fica meio inviável para mim, porque exige muito estudo e:::: eu não tenho muito retorno... financeiramente e até:::: profissionalmente, porque já estou prestes a aposentar. Então não sei nem se compensaria.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Deodata: possibilita porque estou com número menor de aulas. A remuneração, a remuneração é:::: BÁSICA, né?! No caso, se eu fosse fazer alguma especialização, teria que ser algo:::: gratuito, porque, se fosse para PAGAR, também complica.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Deodata: Ah, sim, com certeza. Amplia muito mais o universo da gente, a gente conhece muitas coisas, né?!, a educação é um processo, eu acredito que é contínuo, que seja contínuo. Então sempre tem algo pra aprender, não dá pra ficar estagnado.

Pesquisadora: E sobre a constituição da sua identidade profissional? Em que sentido você pensa que a formação profissional ao longo da sua vida contribuiu?

Deodata: Ai, eu acho que, que:::: contribui, sempre que você tá aprendendo, você tá buscando alguma coisa, só tem contribuições positivas, né?! São novas perspectivas, né?!, você sai da mesmice, você cresce, cresce tanto profissionalmente como pessoalmente, conhece novas pessoas também, é::::, outros pontos de vista.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Deodata: Pessoal sim, porque:::: eu costumo ler livros e pesquisar coisas que:::: me interessam. Na Casa de Formação, nem sempre é oferecido um curso que é do meu interesse, mas o:::: último que eu fiz, que foi um curso de avaliação, foi bem proveitoso, superou as minhas expectativas. Na escola, eu acho que é muito::::, não é muito voltado pra formação... assim, às vezes até é, mas não tem acrescentado muito pra mim, fica mais, na, na, nos administrativos.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Deodata: De trabalho. De trabalho, porque são, são:::: necessidades que o meu trabalho impõe, né?!, porque, se fosse uma busca pessoal, acho que não, não, não atinge aquilo que eu estou usando em sala de aula, principalmente, porque eu trabalho com crianças, né?!, com adolescentes do sexto ao nono. De repente eu gostaria de procurar alguma coisa de um nível médio, de um nível mais elevado, mas eu tenho que:::: que focar do sexto ao nono.

Pesquisadora: Você já foi convidado(a) a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Deodata: Na escola sim. Várias vezes, porque, na escola, tem uma política de rodízio de professores, os próprios professores, é, é::::, ministram as, as formações, né?!, participam das formações e, por ser uma área muito abrangente, a Língua Portuguesa, né?!, eu acho que:::: que abrange todas as outras disciplinas... Então já pude colaborar sim. Na Casa de Formação não.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professor? De que modo?

Deodata: Sim. Alguns, alguns sim. É:::: de que modo? Deixa eu pensar... por exemplo, como eu já havia citado, o de avaliação ajudou no meu percurso, né?!, porque, às vezes, a gente também fica só voltado pro conteúdo de Língua Portuguesa e tem outros:::: outros campos, né?!, que precisam ser preenchidos. Então é:::: pra te falar a verdade, eu não fiz muitos cursos na, na Casa do Educador, mas os poucos que eu fiz atenderam as minhas expectativas, assim... eu gostei, porque, na verdade a gente procura é aplicabilidade, né?!, porque você, assim... a nossa::::, o tempo do professor já é muito curto. Você ir pra Casa do Educador pra perder tempo, pra ficar com enrolação aí não dá.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Deodata: Tecnológica eu vou te falar que nada. NADA. Eu nunca fiz um curso voltado pra isso. E, e:::: faz falta, assim... a gente percebe que faz falta, principalmente agora com a:::: BNCC que:::: a maioria, né?!, do, do, dos conteúdos eles são aplicados à Internet, do universo da, das mídias e, assim, eu:::: não só eu, mas eu percebo que a maioria dos professores são carentes. Enxergo essa carência... assim... o que eu sei foi coisas que eu busquei por mim mesma e não nos momentos formativos.

Pesquisadora: Você já até começou a me explicar, mas aí eu vou apresentar uma pergunta a você, pensando na utilização de três dispositivos que temos na Rede, tá certo? Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Deodata: Então:::: a gente esbarra num problema GRANDE aqui na escola, porque não adianta ter o UCA, não adianta os alunos terem celular se a Internet aqui é comprometida. Então, SEMPRE que eu vou trabalhar com algum recurso:: que eu preciso da Internet, eu tenho que preparar em casa, é::::, baixar pra um pendrive e eu:::: exponho pros meninos, mas não tem a prática de eles fazerem a pesquisa. Então, assim... eu RARAMENTE uso o UCA, eu raramente uso o laboratório, porque senão, a:::: se eu vou usar, fico restrita à digitação. E aí eu acho que é perder tempo. Pesquisa mesmo na Internet, aqui na escola, a gente não tem essa possibilidade. É:::: mesmo, assim, pros trabalhos de secretaria, o pessoal passa muita dificuldade aqui. Então eu acho, assim, tem os recursos, mas não tem Internet. Então não funciona.

Pesquisadora: Então considerar todas essas linguagens é de uma forma mais de transmissão, não tem a participação dos alunos?

Deodata: não tem a participação, não tem a participação de, de:::: pesquisa. Eu sinto muita falta disso, sabe? Tem muito trabalho meu que eu quero desenvolver que esbarra nesse problema. E isso em pleno dois mil e vinte, né?!, com a modernização, eu acho que a escola tá muito aquém.

Pesquisadora: Pensando ainda nesses três dispositivos... No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Deodata: Assim... no ano passado, eu e uma outra professora nós desenvolvemos um trabalho assim... só que nem todos os alunos têm celular... de:::: mandar algumas novidades, a gente montou um grupo no WhatsApp. Então era via WhatsApp, então, às vezes, eu mandava TAREFA pelo WhatsApp, pesquisa, mas é uma coisa que eles faziam em casa. Só que também nem TODOS têm Internet em casa. Então não dava pra atingir, né?!, a maioria. Só que foi, assim, bem satisfatório. Os alunos ficam muito motivados de fazer uma atividade pelo WhatsApp. A gente tinha, por exemplo, um desafio de vinte dias de escrita. Então, cada dia, eu lançava os desafios no WhatsApp e aí eles escreviam ali. Não teve apenas o viés de leitura, teve o viés de escrita também.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Como? O que pensa a respeito disso? Nessa pergunta, como, professora... explica melhor como que eles redigem, né?!, nessas atividades e o que você pensa sobre a escrita nesses dispositivos... nos três que eu te disse.

Deodata: É, é::: como eu te falei, anteriormente, pelo WhatsApp, eles já digitaram e::: socializavam. E eu achava interessante, porque todos podiam ler os textos de todos, né?! Agora, no UCA, pra te ser sincera, nunca usei, porque::: fica restrito ali, porque depois, pra gente imprimir isso, ou pra apresentar pros colegas é muito complicado. Então é um trabalho muito isolado. Acho que o WhatsApp atende melhor esse::: essa prática. O laboratório é um grande problema aqui na escola, porque::: você vai usar nem todos os computadores estão fun-ci-o-nan-do, você perde tempo é::: a gente já ficou, por MUITO tempo, sem o professor de Informática aqui na escola, né?!, o::: a pessoa que acompanha, né?!, então às vezes a gente ficava seis meses com uma pessoa e depois a pessoa não podia vir mais. Esse ano a gente tem, graças a Deus, mais::: o tempo que eu estou aqui a gente mais ficou sem o professor de Informática do que com.

Pesquisadora: Mas o que você pensa a respeito dessa prática de escrita nesses dispositivos? Pensando na sua realidade, você já me falou, mas qual é a sua concepção a respeito disso?

Deodata: Quando funciona eu acho que é um ótimo recurso, né?!, mas in-fe-liz-men-te é muito difícil. Até que os computadores dão certo, né?!, que, que DÁ pra todo mundo se conectar já se passou uma aula. Eu vejo que eu perco muito tempo.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Deodata: Eu acho importante, porque assim... a escola, ela tem que caminhar com a sociedade, né?!, então, assim, a escola... Aliás ela não devia nem caminhar com, ela devia estar à frente, né?!, porque é o lugar aonde as pessoas aprendem. Então eu acho muito importante, é motivador, é a nova realidade dos alunos. A gente vê, assim, os textos sociais, os textos midiáticos estão invadindo MESMO a sociedade. Então a gente tem que... estar junto, tem que acompanhar, não dá para ficar só no caderno, né?!, lápis, caneta e caderno. A gente tem que acompanhar esse desenvolvimento.

Pesquisadora: Sobre a frequência de utilização... Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Deodata: O computador do laboratório, acho que de quinze e quinze dias, quando tem professor. Então regularmente. O UCA uso muito pouco. O celular do aluno uso frequentemente, sempre. Toda semana eu uso. Por isso, acho que sempre.

Pesquisadora: explica pra mim o porquê dessa utilização pra gente frisar.

Deodata: Computador do Laboratório: porque eu esbarro em problemas no computador, perco tempo. Às vezes, uma aula é muito pouco... então até que eu levo os meninos, que cada um liga a máquina... então, assim, acho a logística muito complicada. **UCA:** porque também não consigo acesso à Internet. Então ele fica mais é pra digitação e, é:::, eu uso muito pouco pra digitação, porque eu, eu acho que esse texto digitado depois eu tenho que passar pra frente... aqui não tem como a gente passar para frente. As linguagens integradas sem a Internet fica mais difícil. O UCA eu acredito que eu até posso usar pra foto, mas aí o celular acho que atende melhor. **Celular:** o celular é mais completo, né?! Assim... é, é::: é de fácil acessibilidade, muitos alunos têm e depois ele já tem aquilo ali gravado, o material gravado e, pra socializar com os colegas, eu acho mais fácil, porque eles já estão de posse com o celular. Pode::: pode até realizar uma tarefa em casa. O UCA fica restrito à escola também, né?!

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Deodata: Nenhum. Infelizmente nenhum. Os cursos que eu já participei e que envolvia a tecnologia ficava muito restrito, mas também já tem muito tempo, né?!, e a aulas de::: é, é::: transmissão de filmes, transmissão de vídeos. Então acho que é uma coisa muito ultrapassada. Atualmente, não tenho feito cursos nessa área de formação.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Deodata: Rede social eu tenho é::: eu, eu pego muita coisa nas redes sociais e passo pros meninos, sabe?! É::: frases, vídeos é::: é um recurso, assim, que tem me possibilitado muito. Às vezes eu até penso em::: por exemplo, o Facebook, né?!, às vezes, eu penso assim... Ah! Vou encerrar a minha conta no Facebook, mas tem muita coisa nova, muita novidade, assim, e::: a gente não pode ficar ultrapassado, né?! Então eu tenho que trazer isso pra sala de aula. E:::, por exemplo, sites de:::, de Língua Portuguesa que tem... É::: o ano passado, que a gente tinha o grupo do WhatsApp, eu pegava muitas dicas de Língua Portuguesa e mandava pelo grupo, copiava e, e::: compartilhava no grupo. E aí outras vezes eu pedia pros próprios alunos pesquisarem e compartilharem. Então tinha muito disso... Isso é válido... Utilizo mais as redes sociais.

TRANSCRIÇÃO N.º 04²⁵

Pseudônimo do docente: Osvaldina

Idade: 32 anos

Pesquisadora: Bom dia, Professora. Gostaria, primeiramente, de te agradecer pela disponibilidade em participar dessa pesquisa e de confirmar contigo: você autoriza a realização de uma entrevista do trabalho cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”?

Osvaldina: Sim, autorizo.

Pesquisadora: Qual é a sua idade e há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- 30 anos ou mais
- 20 anos
- 10 anos
- menos de 10 anos

Osvaldina: Tenho trinta e dois anos. Atuo como professora de Língua Portuguesa menos de dez anos. Há mais ou menos três anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Você pode escolher mais de um item.

- por meio de busca pessoal
- nos momentos de formação na escola
- na Casa de Formação

Em que área? _____

Osvaldina: Nos momentos de formação da escola. Na Casa de Formação eu ainda não fiz nenhum curso, mas eu faço mestrado, então é um tipo de formação continuada também, né?!, na área de Literatura.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

²⁵ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Osvaldina: Eu estou atuando no mestrado agora, né?! Eu termino o mestrado nesse ano. Antes não fiz especialização. Me formei em dois mil e dezessete, é recente... eu me formei e entrei na prefeitura, ainda não tive tempo, né?!, logo entrei no mestrado em dois mil e dezoito então... Por enquanto é o mestrado na área de Literatura.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Osvaldina: Sim, tanto que a procura pelo mestrado foi, é:::, vendo, né?!, essa dificuldade, dentro de sala de aula, da leitura, né?!, na questão da leitura, da introdução da leitura literária na sala de aula. Então o meu interesse em::: aprimorar, né?!, a, a minha atuação como professora foi mais baseado nisso, né?! Nessas dificuldades que eu vi dos, dos meus alunos na, na prefeitura, né?!, pensando na leitura e na escrita também, mas MUITO mais na questão da leitura, o desinteresse nessa... essa questão do desinteresse é muito ge-ne-ra-li-za-da, né?! Mas assim... é, é::: eu trabalho, nessa escola aqui, desde que eu ingressei como professora de Português. Então foi::: bem impactante pra mim, né?! A gente já sabe que, como eu disse, tá generalizado, mas foi bem impactante pra mim o desinteresse do público que eu, que eu encontrei aqui. Então foi essa questão do mestrado e trabalhar diretamente nessa área de LETRAMENTO LITERÁRIO, né?!, que é mais, especificamente, letramento literário... foi baseado na minha demanda. Com certeza.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Osvaldina: Tive que é::: diminuir minha carga horária pra poder assistir às aulas no primeiro ano do mestrado, né?! A gente tem aula no primeiro ano. Então::: a remuneração teve que ser... né?! Diminuí, porque eu diminuí a carga horária e foi BEM... assim, foi difícil, foi bem complicado, né?! Essa questão de diminuir a carga horária... assim, principalmente pelas minhas questões pessoais, porque eu moro sozinha e então as minhas despesas são todas por minha conta e::: no caso do mestrado em que eu ingressei, não tinha bolsa, né?! Eu não consegui bolsa porque eu era daqui da cidade, né?! No caso na UFTM e eu não tinha chance de concorrer às bolsas, porque a maioria do pessoal da minha turma era de fora. Então a questão de remuneração, por ter diminuído a carga horária, foi bem complicada e a prefeitura tem uma exigência de cursos e aperfeiçoamentos... então, assim, a questão de horário foi muito apertado, né?! Primeiro ano do mestrado foi BEM puxado... muito, muito puxado, muito estressante. Acho que cê entende, né?!

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Osvaldina: COM CERTEZA! Todos os cursos que eu::: comecei e terminei ou até mesmo a outra graduação que eu comecei e não cheguei a concluir, que foi é::: Ciências Sociais... tudo... todo esse percurso de formação, assim, cai em quem eu sou hoje, né?! Então tem muita influência em quem eu sou, muito influência na::: na minha atuação como professora, todos eles são, de certa forma, relacionados, né?!, tanto a última graduação que eu não cheguei a concluir quanto o curso de Letras, o mestrado profissional, o curso de inglês, porque eu também sou professora de Inglês. Eu fiz um curso de quatro anos, o curso de Gestão Empresarial que me ajudou, tanto na vida é::: pessoal quanto, né?!, gerir a minha profissão. Então todos eles

tão muito relacionados, todos eles influenciam diretamente em quem eu sou e::: quem eu sou como professora também, né?! , na minha identidade de professora, como cê falou de identidade, né?! Isso no sentido das escolhas que eu faço dentro da sala de aula, na minha aula, né?! , os temas, os... as abordagens. Então tudo isso influenciou diretamente, né?! , no, no meu percurso, na minha constituição, na minha identidade como professora e como pessoa.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Osvaldina: Na busca pessoal, sim... Porque eu::: a escolha pelo curso de Letras, principalmente pela graduação em Letras, foi totalmente por afinidade com a área, né?! Então... eu gostava muito de ser professora de Inglês... antes de entrar no curso de Letras, eu atuei como professora em escolas de línguas, a minha primeira é::: intenção ao entrar no curso de Letras foi ser professora de Inglês, né?! Aconteceu uma MUDANÇA... eu acabei me apaixonando por essa área de Literatura, de letramento literário... Então eu acabei alterando um pouquinho o foco, mas de qualquer forma eu estou totalmente realizada no curso de Letras. E::: as escolhas que eu fiz depois, também, com o mestrado... Então tá tudo casado com a minha expectativa.

Na escola: Eu não tive::: os percursos que a gente faz dentro da escola a gente não tem tantas escolhas, né?! , eles são meio que::: Não necessariamente me realizo nesses momentos, tá?! É::: eu sou bem sincera nesse ponto. É o que eu tô te dizendo: a gente não tem muita escolha, né?! Quando a gente não tem é::: tanta escolha o, o processo formativo na escola é muito de cima, né?! Eles escolhem o que acham que a gente tem necessidade de, de estudar, de ler, enfim... então eu não sou to-tal-men-te realizada nos percursos formativos que vem da::: Rede não. **Na Casa de Formação:** ainda não fiz nenhum curso. Por essa questão de horário no primeiro ano do mestrado, como eu te falei, eu me formei em dois mil e dezessete e, em dois mil e dezessete, eu não fiz nenhum... não cheguei a fazer nenhum curso. Em dois mil e dezoito, eu já ingressei no mestrado. Então eu não tive oportunidade nem horário, né?! , de fazer. Eu cheguei a fazer, a fazer não, assisti algumas palestras, coisas nesse sentido, seminários, mas eu não fiz nenhum curso específico, né?! , na, na minha área na Casa do Educador ainda.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Osvaldina: Por escolhas pessoais, né?! Eu cheguei a trabalhar em área administrativa antes de ingressar no curso de Letras, né?! , e eu fui muito infeliz. Então a minha escolha pelo curso de Letras, como eu já falei, foi BEM pessoal, né?! Eu gosto muito da área, eu já gostava muito da área, eu também trabalhava como professora de Inglês, então, eu falei: por que não, né?! E aí eu acabei então chegando até aqui por escolha pessoal. Totalmente pessoal.

Pesquisadora: Você já foi convidado(a) a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê? Ainda não participou de cursos na Casa do Educador (grifo nosso).

Osvaldina: Na escola... na parte de organização ainda não, mas se a gente tiver pensando de contribuir, a gente já foi convidado... Não só eu especificamente, porque isso não aconteceu ainda, mas a gente já foi combinado, é::: convidado, desculpa, a contribuir em diversos momentos, né?! , com as nossas atuações que deram certo. A gente já falou de projeto na formação continuada em serviço com os pares. Aí a gente apresentou projetos que a gente fez que deu muito certo, a gente compartilhou com os colegas, então... a gente mostrou fotos. Então teve uma organização nesse sentido pra... mais no sentido colaborativo.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professor(a)? De que modo? Ainda não participou de cursos na Casa do Educador (grifo nosso).

Osvaldina: Alguns:::: cursos que eu já vi divulgação e que:::: até a nossa gestão já chegou a:::: a convidar pra fazer alguns já:::: me interessaram bastante. Eu achei que poderiam, né?!, é:::: contribuir bastante. Então os cursos da área parecem que não são muitos. Da minha área não são muitos. Eu acredito que:::: os que aparecem são muito focados em outras necessidades. Como eu te disse, eu ainda não assisti. Então eu não sei te dizer quanto à, né?!, à expectativa, né?! Mas alguns sim. Alguns são bem interessantes, algumas divulgações e ementas de cursos que apareceram na Casa do Educador me interessaram. Então eu faria, né?! Eu pretendo fazer, né?! se, se ocorrerem novamente ou talvez até outros, né?!

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Osvaldina: Sobre a valorização tecnológica, eu ia comentar justamente isso, né?! As alterações na nossa sociedade:::: muito voltadas pra essa questão da educação tecnológica acabaram influenciando bastante nesses problemas que eu te falei no início... de leitura, de escrita... Então, apesar daqui, na escola, as crianças não serem TÃO ligadas a ficar com o celular na sala de aula, aquela necessidade que a gente vê em outros ambientes escolares. É:: mas eles tão muito intrincados, né?!, muito dentro dessa:::: inseridos nessa área digital e acaba influenciando negativamente alguns pontos, né?! O que eu tento às vezes, né?!, e que a gente:::: é:::: estuDOU, pesquiSOU, procurou saber, né?!, é:::: utilizar essas tecnologias a nosso favor, né?! Apesar de não dá pra utilizar sem-pre, eu tento inseri-los, eu tento:::: é:::: buscar... Meu foco é mais leitura, mas quanto à escrita eu já tentei um projeto pra fazer um jornalzinho, pra eles utilizarem então o UCA e a gente digitar os textos que eles fizeram. Não deu muito certo no momento em que eu tentei aqui na escola, né?!, mais:::: a questão de leitura é:::: a gente usa muito pra fazer pesquisa, eles leem então os textos na Internet, né?!, pra depois construir um texto deles ou resumo. Então, nesse sentido::::, acaba influenciando a escrita também... eu sou muito apegada ao livro. Então, como professora de Português e:::: apaixonada pela Literatura, eu sou muito apegada ao livro, né?! Então, apesar de não descartar essa questão do acesso à leitura, né?!, pela Internet, né?! Eu acho que é possível totalmente conciliar. Se eles tivessem, assim, se a gente conseguir é:::: criar essa conscientização deles, de que eles podem ter acesso a:::: diversas leituras, a diversos textos literários e outros textos também na Internet, né?! Acho que, assim, vai ser um:::: ganho muito grande, né?! Então eu tento trabalhar nesse sentido.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique. Seus cursos te deram esse embasamento?

Osvaldina: No mestrado, a gente teve bastante:::: embasamento nesse sentido, né?!, a gente teve uma disciplina de gêneros que, que:: abordou muito essa questão da multimodalidade, deu muitos é:::: vamo dizer, assim, subsídios pra gente trabalhar com isso, né?! Na faculdade, também a gente teve, mas eu senti um pouco de falta de algumas outras coisas, mas, sim, eles contribuíram pra essa abordagem que eu falo pra você que eu faço sempre utilizando, então, a::::, as diversas linguagens, né?! Eu tento fazer muito com que os alunos apresentem,

oralmente, porque eles TÊM que saber que as linguagens... elas tão o tempo todo interagindo. NÃO SÓ a escrita, porque muitos pensam que eles têm que só ficar ligados dentro da sala de aula NA ESCRITA. Não... eles também têm que desenvolver essa linguagem oral, eles têm que saber em que momentos eles vão utilizar determinado tipo de linguagem:::: então, assim, eu tento muito deixar elas todas envolvidas, né?!, em diferentes momentos. Mas é bem assim... os alunos eu acho que, agora, eles percebem essa integração de linguagens... esse trabalho que... é::::, né?!, pedrinha por pedrinha, tijolinho por tijolinho, ele acaba, em certo momento, é:::: mostrando isso tudo pra gente, né?! Então, como eu:::: no ano passado atuei com o sétimo ano e o ano retrasado eu tive com essas mesmas turmas no sexto. Então a gente vê um, um desenvolvimento melhor, uma consciência melhor do:::: desses alunos. Então eu acho que, sim, é:::: eles tão começando a:::: a perceber isso melhor e eu acho que, no oitavo e nono, eles já vão tá mais... em relação a esses dispositivos, dá sim pra trabalhar com ambos, o celular e o UCA... a gente teve exemplos de:::: atividades pra serem desenvolvidas no computador, pra serem desenvolvidas no UCA, pra gente poder trabalhar com data show. Então é o que a gente tem, né?!, na Rede. Então eu acho que, sim, a gente teve vários exemplos de atividades.

Pesquisadora: Pensando nesses três dispositivos... No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Osvaldina: Nos últimos dois anos, a questão de:::: explorar o texto literário, na INTERNET, não... pra ser sincera. Porque, igual eu te falei, eu sou muito apegada ao livro, eu gosto de ir com eles pra biblioteca pra eles... porque FALTA muito isso, né?! Falta muito esse con-ta-to com o livro, com o livro em papel. Então EU trabalho essas questões de multimodalidade, de linguagens da Internet, por exemplo, em outras questões da:::: da Língua Portuguesa. Nessa parte de Literatura, eu:::: sou muito apegada, igual eu te falei... da experiência com a Língua Portuguesa, a gente já assistiu vídeos, a gente já foi acessar alguns sites, né?!, com determinadas... vamo dizer assim: matérias específicas que eu:::: que eu tava trabalhando em sala de aula, né?! Então, nesse ponto, sim, né?! Mas a questão da Literatura, como você me questionou, ainda não.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Osvaldina: Eu acho que eu comentei até que a gente faz algumas::::, a gente fez algumas no ano passado... Por exemplo: a gente fez algumas pesquisas pra desenvolver trabalhos na aula de Língua Portuguesa e eles teriam que:::: produzir um texto a partir dessas pesquisas pra apresentar o trabalho deles em sala de aula então. Então a gente trabalhou com o celular e a gente também trabalhou com o UCA. O celular é mais compliCADO, porque, como eu te disse, nem todos têm acesso ao celular e a Internet também:::: da escola... eles não têm acesso à Internet da escola, né?! Então, pra trabalhar com o UCA, também foi meio complicado, porque a Internet da escola não é muito boa. Pra assistir vídeos não... então todas as vezes que eu tenho que trabalhar com vídeos ou:::: alguma coisa nesse sentido, áudio, eu tenho que trazer. Quando é para trabalhar com vídeo:::: por isso que eu não, não tive ainda muito a oportunidade de trabalhar com um vídeo nos UCAS na aula, na sala de informática. Mas essa questão de pesquisar, é:::: anotar, de:::: produzir o texto deles... a gente fez muito. Então eu faço muito isso

porque eu acho que isso instiga muito eles a produzirem um texto específico pra eles apresentarem, né?!

Pesquisadora: Então você vê isso como positivo?

Osvaldina: Totalmente positivo, apesar dos recursos não serem::: ainda tão acessíveis quanto eu gostaria que fossem.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa? A sua concepção enquanto professora...

Osvaldina: Eu acho que é::: bastante produtivo como eu te disse, né?! Quando a gente tem condições de utilizar esses::: essa aparelhagem digital pra ler, é::: pra utilizar nessa questão de leitura, eu acho bastante positivo. Até porque eles ainda têm um receio, essa questão de distanciamento do livro, né?!, como eu te falei da, da área, dessa área de Letramento... Então, eles, eles acham bem interessante quando a gente é::: faz a leitura nesses equipamentos, né?! Então eu acho BEM positivo, eu acho produtivo. Eu, eu di-ri-a que::: eu tenho uma parte que ainda é muito tradicional, mas eu sempre tou aberta a essas questões, eu tento trazê sempre, eu pesquiso muito, né?!, pra poder ver como acessar eles nesse mundo digital, né?!

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Osvaldina: O computador do laboratório: não tem na escola, tem apenas UCA. **UCA:** regularmente, porque a questão da Internet é o principal problema, é o principal entrave. **Celular:** pouco, pouco também pela questão do acesso à Internet, eles não têm acesso à Internet da escola. Às vezes eles também não têm a Internet deles, né?! Não têm dados móveis.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais? Estamos encaminhando para o fechamento da entrevista.

Osvaldina: Eu vou falar do mestrado, especificamente, então. O mestrado o, o::: a área de atuação é escolha do mestrando, né?! Então a:::, o meu projeto de intervenção, o meu projeto de intervenção::: ele foi pensado nas dificuldades que eu tenho nessa escola. Vamo dizer assim: onde eu trabalho agora, né?! Então todo o estudo que eu fiz pra desenvolver esse projeto foi pensando na minha realidade. Foi pensando na realidade que eu enfrento todos os dias na escola. Então DIRETAMENTE tá é, é::: esse, essa formação minha no mestrado, todo... tudo que eu busco de formação tá sempre ligado, DIRETAMENTE, com a minha realidade. Então é::: tudo contribui, tudo visa, né?!, contribuir pra melhoria da minha atuação como professora aonde eu trabalho no momento.

Pesquisadora: E especificamente sobre a utilização desses dispositivos digitais, sobre a intenção de utilização, sobre a aplicabilidade nas práticas de leitura e escrita dessas variadas linguagens? Como seus percursos contribuem?

Osvaldina: Como eu te falei da questão da leitura, esse... essa... esse percurso do mestrado é::: ele tá::: todo desenvolvido, como eu te falei, eu desenvolvi todo um projeto pensando nesse desenvolvimento da leitura e da escrita, MAIS focado na leitura no meu caso, né?! Eu comecei a aplicar, eu tive uns probleminhas, vou ter que voltAR, porque esse ano eu tenho outras turmas, eu tive que dá um... eu tive que readaptar. Então algumas coisas sempre a gente vai aplicando o plano de intervenção, vão surgindo coisas novas, a gente vai ter que alterar as coisas. Então, assim, é, é::: como eu te falei, tudo... todos os cursos, todas as formações que eu procuro fazê, as pesquisas que eu faço, os estudos que eu faço eles estão diretamente ligados à::: resolução desses problemas que enfrento na sala de aula, né?! Os problemas de leitura, os problemas de escrita... Então... eu vô te falar então de um projeto específico que eu fiz de::: é::: de leitura que eu trabalhei com diários... que eu até::: tentei adaptar no meu projeto de intervenção uma parte dessa questão de diários, né?! Então::: o, o::: a::: o projeto consistia em::: assistir o filme é::: “O Diário de Anne Frank”. Eles assistiram o filme, a gente fez várias discussões sobre os temas que apareceram, sobre os assuntos que apareceram, depois a gente LEU umas partes do diário, né?! As partes essenciais do diário, a gente não conseguiu ler o livro TODO, mas a gente leu algumas partes iniciais e::: a atividade final deles... as atividades finais deles eram fazê a escrita e a reescrita de uma parte do diário. Então, assim, foi MUITO rico, eles realmente es-cre-ve-ram, porque fazer os alunos do... nesse caso, só do sexto ano, fazê os alunos de sexto ano escreverem um TEXTO é muito complicado. E eles escreveram. Assim, eu tive uma resposta muito positiva nesse projeto.

Pesquisadora: mas, especificamente em relação a essas variadas linguagens em dispositivos digitais, seus percursos também contribuem?

Osvaldina: Sim, sim... sim, ele auxilia bastante. Como eu te falei, já deu::: eu já tive várias é:::, vamo dizer assim, planos que foram apresentados pelos professores, foram apresentados pra gente nesses cursos de formação que ajudam, que me ajudaram bastante a, a trabalhar em sala de aula com essa questão da leitura e escrita, inclusive com os dispositivos digitais.

Pesquisadora: Última pergunta. Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Osvaldina: Essa questão de assistir vídeos, de acessar as redes sociais ainda não. Com eles ainda não. Então eu tenho um pouquinho de receio... tenho um pouquinho de receio aqui de::: dessas questões de redes sociais, talvez até não tenho muito subsídio pra trabalhar com isso ainda, né?! Então ainda não, mas... com blog sim... mas eu, eu não tenho uma conta específica, né?! A gente acessa pra:: visualizar determinados assuntos, determinadas matérias, né?! mais::: as redes sociais deles ainda não. YouTube... YouTube eu acesso a minha pra baixar os vídeos. Como eu te falei, a Internet é meio...

Pesquisadora: Você já fez alguma videoaula?

Osvaldina: Ainda não... ainda não.

TRANSCRIÇÃO N.º 05 ²⁶

Pseudônimo do docente: Patrocínia

Idade: 35 anos

Pesquisadora: Boa tarde, Professora. Gostaria, primeiramente, de perguntar se você autoriza esse processo de entrevista para uma pesquisa de mestrado, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.”

Patrocínia: Concordo.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Patrocínia: Tem doze anos, mais de dez anos. Tem doze anos. Na Rede Pública Municipal, vai completar dez anos, nove, tem nove anos e cinco anos na Rede Estadual. E sempre atuei com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, do sexto ao nono. No estado, é Ensino Médio.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Aqui você pode escolher mais de uma opção.

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Patrocínia: A minha formação PESSOAL é:: por meio da busca pessoal, que é o primeiro item, né?! É::: sempre na minha área, Língua Portuguesa, e sempre tive muito interesse nos multiletramentos. Os momentos de formação na escola e-xis-tem, porém eles não me::: me acrescentam. Em nada. Nem na minha prática é::: nem no ganho pessoal, né?!, que é::: o, o, o trato com aluno, eu não vejo essa::: essa validade da formação continuada na escola. Na Casa de Formação:: eu acho:: contramão, é difícil e a carga horária já é MUITO grande pra eu participar desse tipo de curso, né?! A Rede Municipal ainda tenta OBRIGAR a fazer, mas eu, por opção, não faço.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos? Aqui você pode também escolher mais de uma opção.

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

²⁶ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

() Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Patrocínia: Então, os cursos de aperfeiçoamento eu já fiz, né?!, é:::: foram mais direcionados pela própria Rede Municipal, com uma carga de quarenta e cinco horas, fiz o do UCA também que foi... acho que cento e oitenta horas. E:::: eu fiz a especialização, né?!, em:::: Língua Portuguesa e fiz o mestrado em Letras. O meu trabalho de mestrado são, foram:::: os multiletramentos, né?!, APLICADOS ao gênero fábula.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Patrocínia: Então, na VERDADE, eu me sinto motivada, mais pela Rede Municipal. A Rede Estadual ela não te motiva, ela não:::: te afasta pra esse momento e:::: e nem valoriza financeiramente isso. Já o município não, o município trabalha AO CONTRÁRIO. O município ele te afasta remunerado, te deixa plenamente descansada nesse sentido e, assim que você VOLTA desse curso, você TEM o valor remuneratório da, da, né?!, que você faz jus no plano de carreira em seguida, assim que você dá entrada. Então essa é a grande diferença que eu vejo da Rede Estadual pra Rede Municipal, né?! É, é:::: eu só acho que:::: a Rede Municipal aproveita POUCO quem tem essa especialização, né?!, ela, ela... é:::: pode até denunciar contra mim, mas eu acho que ela pede pouco em troca do investimento que ela fez.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Patrocínia: Não. Não. Até porque, pra minha remuneração ser um pouco melhor, eu tenho que participar dessas formações que não me acrescentam. Então, se eu pudesse usar o meu tempo NEssas especializações, como doutorado por exemplo, que seria minha:::: o meu objetivo, é:: seria muito mais válido, mas não é. Então eu sou obrigada a participar de formações que não vão me acrescentar, enquanto eu poderia tá participando de algo mais VÁLIDO e que modificaria, cada vez mais, a minha prática em sala, né?! Então é, é, é:::: isso que acontece. A minha carga horária... então, por exemplo, no estado, uma vez por mês, eu tenho que ir ao sábado cumprir oito horas, oito horas que numa pós-graduação... Então, o município é, atualmente, ele tá exigindo mesmo as formações na Casa do Educador, que eu abdiquei e:: estão exigindo as três horas de formação continuada na escola que, pra mim, também não são válidas, né?!, mas, pelo menos, a carga horária ainda é menor, né?! Então, assim, é:::: os descontos são grandes e não é válido. Então, assim, é, é, é:::: quando eu decido não participar, eu também tenho uma perda financeira, né?!, mais:::: é:::: eu acho que, que, na verdade, eu acho que deveria incentivar esse tipo de formação: a, a:::: especialização, o mestrado o doutorado e não, desculpa o termo, mais ficá chovendo no molhado.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Patrocínia: Então, pra minha identidade profissional, sim, né?!, principalmente o mestrado. Muito, muito, muito pra minha identidade profissional. Agora, os cursos de aperfeiçoamento é:::: é:::: pra, pra, pro meu lado pessoal, sim, até que me acrescentaram. Profissional não, porque

os cursos ainda estão distantes da nossa realidade. Mesmo no mestrado, como era o mestrado de professores, era o mestrado de, de:::: professores de Rede Pública, que era o Profletras, é:::: é:::: os próprios professores da, da Rede, os próprios professores da, da Rede Federal, né?!, os professores da universidade eles se assustavam com as realidades que nós colocávamos em sala. Então, assim, a teoria é:: está lá, os estudos estão sendo feitos, MAS não são totalmente aplicáveis à nossa realidade dentro da escola pública.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Patrocínia: Então... é:::: EU me sinto realizada com os meus pessoais, que foi a especialização, que foi o mestrado. É:::: agora, as demais formações não. Nem, nem da:::: das escolas nem da Casa do Educador, a Casa de Formação. Não. Essas não, não, não me acrescentam. É:::: na verdade, eu não, não tenho nem estímulo pra fazê, né?! E:::: FORA que, na hora que você estaria em casa, preparaRAndo, né?!, trabaLHANdo, você está nessas formações que:::: que, muitas vezes, não vão é:::: ajudar no seu dia a dia na sala de aula. Então é complicado, sendo que você poderia tá preparando ou uma aula diferenciada, uma aula mais rica, um material diferente, né?! Então eu, eu:::: vejo que se perde muito tempo nesse tipo de formação e, e, e:: não vejo como lucrativa nem pro profissional NEM pro aluno que é o nosso produto final, né?!

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Patrocínia: Eu, eu acredito que a sala de aula você tem que, que buscar é:::: é:::: como é formada por indivíduos, então, ela tá em constante movimento, em constante modificação. Então você tem que acompanhar e os cursos é:::: de pós-graduação, de especialização, de capacitação, eles, sim, vão, vão te ajudar a acompanhar isso, a entender melhor como está se dando esse processo, vão ajudar demais, mas... e também por escolhas pessoais, porque eu GOSTO do conteúdo que eu leciono, então::::, é:::: acaba que junta, é uma necessidade profissional, mas, como é uma escolha pessoal, também se torna prazeroso, é:: se torna é:::: motivo de orgulho mesmo, né?!, de, de você levar um trabalho melhor pra sala de aula.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Patrocínia: Na Casa de Formação, nunca. Nunca. Aí recai no que eu respondi anteriormente, né?!, de o município investir e, e não utilizar isso de volta. Na escola, eu tive:::: eu defendi a minha dissertação em fevereiro de dois mil e dezessete, eu tive um momento com professoras do quarto ano, pra trabalhar produção escrita. Um momento, assim, de quarenta minutos, uma hora somente. Um ú-ni-co encontro. Então foi só isso. Então:::: pra, pra não falar que não tive nem:::: nenhum convite pra contribuir, tive da própria escola quarenta, cinquenta minutos com professoras do quarto ano pra trabalhar com reescrita.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Patrocínia: Então, é complicado eu falar, porque eu abdiquei dessa formação, né?! Por escolha, eu abdiquei dessa formação. QUANDO eu fazia não se alinhavam, né?! Atualmente eu não sei dizer se, se alinham, mas, quando eu fazia, não se alinhavam e:::: é:::: os horários não... também não davam certo. Então, assim, eu acredito que, se essa formação fosse DENTRO da carga horária, diminuindo o trabalho do professor em sala de aula, pra ele ter esse momento de

formação, eu acho que:::: o, o ganho seria muito maior, mas é porque é tudo A-LÉM, além da sala de aula. E:::: e:::: esse é o peso que traz pro professor.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Patrocínia: Então, na verdade, a, a, a:::: minha formação profissional ela transformou tudo, porque eu tinha uma visão muito engessada. Da leitura até que não, mas da escrita sim. Eu tinha uma visão muito engessada da escrita, visão essa que foi a graduação que me deu e a PÓS-graduação, na verdade, mais especificamente o mes-tra-do, ele me abriu os horizontes pra isso, né?! Pra eu NOTAR que, no ano, duas, três produções textuais trabalhadas com reescrita, são muito mais EFICIENTES do que:::: eu trabalhar com, com duas escritas por mês, que dariam aí vinte escritas por ano, mas vinte escritas sem reflexão, simplesmente com, com correções gramaticais, né?!, com acentuação, pontuação, é, é:::: uma correção punitiva. Então:::: foi lá que eu aprendi a trabalhar com a reescrita, a valorizar mais a ideia do aluno e como ele encadeou essa ideia do que e como ele escreveu, né?!, a ortografia, esse tipo de coisa. Então eu, eu acredito, assim, que o mestrado foi, assim, um, um:::: divisor. Em relação à tecnologia... então, eu, eu vejo a tecnologia com muita naturalidade na sala de aula. Muita. É:::: eu não acredito em todo esse vendaval que o pessoal faz em torno da tecnologia. Eu não acho isso. Eu acho que, assim como o livro foi uma novidade, a tecnologia é uma novidade, basta você sabê trabalhar com ela, né?! O livro didático ele pode ser um ensino maçante, mas, dependendo da forma que você trabalha, se você... o que você utiliza DELE, o que você faz com o que ele tá trazendo, aí você muda. E a mesma coisa com a tecnologia. Tecnologia é a forma como você é: muda. Eu tenho um aluno AUTISTA que eu só consigo que ele escreva com tecnologia, né?! Ele não tem esse desenvolvimento mo-tor, mas, na parte tecnológica, ele é expert. Então eu consigo trabalhar isso com ele e:::: com os alunos também é:::: em sala de aula. Acho que a tecnologia, na verdade, ela só vem pra somar, eu acho que ela não tem que ser colocada em primeiro lugar, né?!, como a bam-bam-bam que vai resolver todos os problemas da sala de aula. Não é isso. Ela vem pra colaborar, ela vem pra ajudar. E aí é, é:::: depende do professor, como ele vai utilizar essa ferramenta.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Patrocínia: Sim, principalmente o mestrado, né?!, no mestrado isso foi trabalhado claramente. Então:::: é:::: eu já vinha num projeto antes com o UCA, antes mesmo do mestrado. Então, sim, eu considero que sim. É:::: é:::: a:::: a:::: então, o UCA, por exemplo, né?! Quando eu trabalhei com fábulas com eles, eu trabalhei as diversas facetas das fábulas: seja a moral, seja a, a:::: o desenvolvimento da história, seja a, a::::, a:::: reescrita da história e, e eu fiz tudo com o UCA, né?! Tudo no UCA. Então, assim, é:::: até a questão da::::, da::::, do desenho, né?!, de, da, da, do aluno fazer esse tipo de registro, foi tudo feito ali. Também utilizei, eu tinha a tecnologia de usar os cliquers, com perguntas é:::: bem estruturadas, perguntas bem pensadas e aí a gente já tem programinhas no celular que fazem a função do cliquer. Então, assim, são enes possibilidades pra trabalhar e, e, e:::: isso foi trabalhado.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Patrocínia: Sim, eu já trabalhei. Só que:::: a questão é a seguinte: eu percebo nos alunos uma facilidade MUITO grande pra questão de jogos, filmes, esse tipo de coisa. Quando é pra gente trabalhar num contexto mais educacional, eles têm dificuldade, né?! E:::: te digo que o MAIS fácil de trabalhar é o celular do aluno, é o mais tranquilo de trabalhar, né?! Os dispositivos oferecidos pela escola, como o laboratório, o UCA sempre, sempre dá um problema, nem sempre a sua aula tá:::: é:::: resguardada ali, né?! Muitas vezes funciona, muitas vezes não funciona e, com o próprio celular do aluno, se consegue fazer ÓTIMOS trabalhos. Então os meninos, por exemplo, eu trabalhei com eles um, uma história, uma fábula e:::: eles fizeram a, a::::, a:::: reescrita e:::: só que eles fizeram essa reescrita em forma de roteiro e daí eles fizeram uma:::: um vídeo Stop Motion com massinha, com os próprios celulares. Saíram vídeos maravilhosos, né?!, a PARTIR do projeto deles, né?! As linguagens integradas pra eles não seriam um problema. Nenhum. Nenhum, nenhum problema.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Patrocínia: Então, eu acredito que a:::: que a:::: a produção escrita ela ainda depende do aluno. Só se muda o suporte. Agora, se a gente for falar, no âmbito do suporte, sim, eu trabalho, eu trabalho a escrita, depois é:::: esse texto é:::: passa pelos colegas e aí eu trabalho a reescrita, depois esse texto passa pelos pais e aí eles fazem a reescrita novamente e eu só vou ver o produto final na quarta vez que eles escrevem. Como que eu vô vê esse produto final? Esse produto final ele é digitado, anexado em e-mail e enviado pra mim. Só aí que eu vô vê o produto final. E aí eles se surpreendem quando eles veem a primeira escrita com a última, né?! Eu, eu faço com que eles é:::: possam ir guardando isso pra eles poderem vê esse crescimento. Então, isso eu faço com eles, acaba que usa a tecnologia também e, nesse momento também da reescrita, ó:::: da escrita e da reescrita, eles podem utilizar, às vezes, sites que eu coloco, é:::: textos que eu coloco, eles vão pesquisando ali na hora pra criar o seu próprio *corpus*, né?!, eles vão len-do e, e, e:::: ali eles conseguem produzir. Então, assim, eu acho que é a forma como você trabalha. Não ser o centro da sua aula, a tecnologia não tem que ser o centro da sua aula, ela tem que colaborar com a sua aula.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Patrocínia: Fundamentais, fundamentais é, é:::: seja o dispositivo do ALUNO, seja o meu dispositivo, né?! Um livro de literatura, por exemplo, que eu, que eu acho que vai ser interessante a leitura, se eu não disponho de exemplares pra todos, eu posso é:::: colocar isso em slide e a gente fazê uma leitura coletiva, fazê um debate, né?! Eu posso trabalhar dessa forma. Então o dispositivo digital me ajuda nisso, né?!, o dispositivo digital me ajuda a tá... ajuda também, quando o aluno que não tem acesso a esse livro, ele consegue baixá-lo e fazer essa leitura, muitas vezes, na minha aula. Professora, o meu livro tá no celular, eu posso ler? Pode, pode ler. Então, assim, é:::: eu, eu, eu não ve-jo MAIS a sala de aula sem a tecnologia, assim como eu não vejo mais a sala de aula sem o livro didático, assim como eu não vejo mais a sala de aula sem o professor. Então eu acho que, que tudo se integra.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Patrocínia: O computador do laboratório: Pouco, pouco pelo acesso à Internet, pelo::: pela qualidade do aparelho que não é boa, né?! Então até o sistema operacional::: os alunos têm dificuldade, não gostam, porque é um sistema operacional que difere do sistema que ele tem em casa, que é o, o mais comercial. Então eu utilizo pouco. **UCA:** O UCA eu utilizava bastante, só que o UCA ele, na minha escola, ele foi retirado, ele tá só com quarto e quinto ano. Então eu não tenho mais acesso pra utilizar. **Celular:** Ah, o celular é sempre, sempre, mas, sempre com antecedência, eu sempre... no Fundamental II, eu sempre peço ó: na próxima semana, na aula tal, eu vô utilizá, né?!, por serem menores e etc. Já no Ensino Médio não. Tá sempre ali à mão. No Ensino Médio, eu trabalho também com um grupo de WhatsApp. Cada turma minha tem uma, tem um grupo e::: eu, como administradora, sou a única que::: que posta as coisas. Quando eles querem perguntar alguma coisa é::: no privado. E eu posto TODO o material da aula. Agora essa semana eu tô trabalhando o romantismo, o material que eu usei na aula eu posto pra eles é::: posto atividade a MAIS do que eu estava trabalhando em sala de aula, sabe?! É::: saíram a, a::: saiu a lista dos livros da Fuvest, eu posto pra eles. Então todo esse tipo de informação. Na Rede Municipal, não realizo esse trabalho com WhatsApp. Não trabalho::: por ser Ensino Fundamental II. A::: os pais têm uma certa::: resistência. Então é complicado um professor ter um grupo. Mesmo que ele seja só administrador, é complicado o professor tê um grupo só com os alunos. Ainda é, é, é algo ainda meio conservador ainda no município.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Patrocínia: Bom, repito novamente: **na escola**, não me contribui. Na **Casa de Formação**, quando eu participava, não me contribuía. Agora, as minhas **escolhas pessoais**, aí sim. Como, como elas contribuem? Contribuem MUITO. Como eu falei antes, é::: diante de, de, de, das formações que eu ia, tinha-se a ideia de que o dispositivo tecnológico seria o, o principal dentro de sala de aula. Era essa ideia que era dada e, HOJE, eu não tenho essa visão, por causa da minha escolha, por causa do, do meu curso de mestrado, eu não tenho essa visão. Eu já tenho essa visão de que ele é MAIS uma ferramenta que a gente tem. Então::: é::: eu acredito que essa visão que eu tenho, HOJE, da, da, do, do uso do dispositivo digital em sala de aula ela veio da minha pós-graduação, da escolha pessoal. Totalmente. Nas, nas, nos outros casos não.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Patrocínia: Então. É::: é::: o blog eu já pensei em trabalhar, mas eu não vejo boa aceitação dos meninos, por ter que A-CES-SAR, né?! Então não funciona comigo. Tem professor que funciona. É::: YouTube não faz meu perfil, né?!, é::: redes sociais também não. Então eu trabalho com o WhatsApp, com grupo pra passá esse material, pra passá esse conteúdo. É::: quando eu faço algum trabalho, igual o vídeo de Stop Motion, isso é me enviado pelo WhatsApp, né?!, isso aí os meninos até do Fundamental II fizeram, eles me mandam, me enviam por, pro WhatsApp. Então, HOJE, eu digo que, se for procurá, a ferramenta que eu mais utilizo é o WhatsApp, né?! E é aquela que eu, que eu acesso o aluno a qualquer momento, a qualquer hora. Eu não tenho que... ele vai ver minha mensagem de todo jeito. Não é como::: um blog, por exemplo, que ele tem que entrar, que eu tenho que fala ó: entra que tem conteúdo NOVO, né?! O YouTube: ah, entra que eu coloquei vídeo. Não. Assim que eu envio está na mão dele, né?! Então É mais fácil, É mais tranquilo, ELES preferem, eles preferem. Então, assim, é::: o WhatsApp, pra mim, é a ferramenta. Não tenho problema com as linguagens integradas no WhatsApp, não tem problema. Não é a mesma dificuldade que eu encontro quando eles vão mandar um e-mail, que eles não dão conta de anexar, né?! Esses, esses problemas, essas questões da informática em si, eles não dominam muito, principalmente o Fundamental II. Não dominam. Mas o WhatsApp eles dominam, né?! Então, assim, eles, eles postam: ah, professora, vi tal coisa e manda no meu WhatsApp, joga no grupo pra todo mundo vê. Daí eu, eu olho o conteúdo que eles me mandaram. Se for legal, for interessante, coloco lá, né?! Então eles gostam desse tipo de coisa, principalmente porque, principalmente no estado, a gente tem uma carga reduzida, de só quatro aulas semanais. Então esse conteúdo além que eu envio ajuda bas-tan-te. Na Rede Municipal, no município, no Fundamental II, não funciona. Ele funciona assim: com atividades pontuais. Como eu te falei do vídeo. Aí vão me enviar o vídeo, pronto, acabou. É um trabalho mais direcionado. Por quê? Porque, no município, por serem alunos de onze a catorze anos, eu vejo ainda uma resistência MUITO grande DOS pais, sabe?! Assim::: às vezes, o menino fica no WhatsApp o dia inteiro com os amigos, mas os pais: ah, mandou no WhatsApp, mas não veio nada na agenda, sabe?! Então, assim, não aceita um dispositivo digital como::: como algo efetivo, como que, que vai é::: agilizar, né?!, a, a, toda a dinâmica de sala de aula. Eles não enxergam assim. Eles, eles veem mais como um fator que atrapalha do que como um fator que ajuda. Ainda é uma mentalidade. Quando MUDÁ, aí eu acredito que eu possa trabalhar, MAS, por enquanto, a realidade do município não é essa ainda. Quero eu acreditar que é justamente pela faixa etária: Fundamental II, onze a catorze anos. No Ensino Médio, já são meninos de quinze em diante, eu tenho alunos aí de dezenove, vinte e um anos. Então é, é, é muito mais independente. Então quero EU acreditar que é justamente por aquele controle mesmo parental, né?!, de, de, de vê o que o aluno tá vendo e tudo. Então eu acredito que um dia mude, eu ESPERO que um dia mude pra gente podê mudá a prática, né?!, é::: inovar na prática, né?!, ser mais efetivo e eficiente, mas, por enquanto, essa é a realidade.

TRANSCRIÇÃO N.º 06²⁷

Pseudônimo do docente: Natércia

Idade: 37 anos

Pesquisadora: Professora, bom dia! Gostaria de te agradecer pela disponibilidade de participar desta entrevista e gostaria de confirmar contigo: você autoriza a gravação da entrevista é::: relativa ao trabalho “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”?

Natércia: Bom dia. Sim eu autorizo.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Natércia: Menos de 10 anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Aqui você pode escolher mais de um item.

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Natércia: Eu procuro mais na área de Língua Portuguesa, Literatura. Eu busco muito pela Internet, nas casas de formações. Assim::: instituições. Raramente, raramente participo dos cursos na prefeitura. Já fiz, mas é mais raramente. Na escola, a formação é mensal... no momento da escola é mais geral.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Natércia: Eu já fiz especialização em Língua Materna. Atualmente, estou:: fazendo o mestrado, já estou terminando praticamente. E é também na área de Língua Portuguesa, Letras mesmo.

²⁷ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e :::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Assim, bem abrangente, a Literatura... meu viés de pesquisa é a sociolinguística. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento... olha, assim::: por eu estar fazendo o mestrado, tem muitas palestras, seminários, eu sempre participo, sempre na área específica.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Natércia: Sim. É::: eu acho que a formação do professor ela precisa ser continuada, por isso eu busco SEMPRE me atualizá, fazendo cursos ofertados em instituições ou pela Internet. Agora, assim, continuar NA REDE... aí vai depender do tempo. Aparecendo outras oportunidades, por que não, né?! Mas, por enquanto, eu sinto essa motivação sim. Sim. Estou terminando o mestrado, penso num doutorado e não pretendo, assim, parar, porque eu acho que tem que continuar.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Natércia: Olha, atualmente, eu consigo é::: conciliar meu curso de mestrado com a minha carga horária. Agora, quanto à remuneração, depende do curso, eu acho que fica muito difícil. Atualmente, eu já estou com a carga é::: horária menos. Tô, parcialmente, afastada por causa do mestrado. Agora, em relação à re-mu-ne-ra-ção, é::: se for um::: um curso de pós-graduação, se for particular, eu acho que fica meio complicado. Não digo que não há possibilidade, mas seria mais, mais difícil.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Natércia: Sim. É::: todos os cursos que eu já fiz foram muito relevantes na minha formação, no planejamento de minhas aulas, como pessoa, como profissional. Foram muito importantes sim. Mudei muito a minha postura como professora. Em relação à minha prática docente, contribuíram muito. Mudou muito. Eu acho que foi mais, mais na conduta das aulas, porque você sai daquele tradicional e você vê assim: não... poderia, posso fazer melhor, de outras formas.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Natércia: Sim. Na busca pessoal, sim, porque contribuíram, de certa forma, pras minhas aulas, pra minha formação. Na escola... Então, na escola, como não é MUITO específico, contribui menos e aqueles cursos ofertados pela Casa de Formação DA PREFEITURA não me atraem muito, né?! Eu prefiro buscar em outras instituições federais ou pela Internet. Na Casa de Formação, não me atraem por... eu acho que por conta talvez da temática... Não me atrai. Assim::: já fiz. Então eu sei o que eu estou falando, porque eu já testei e::: a::: organização eu não gostei muito. Então, por isso, hoje eu procuro outras, mas, SE PRECISAR, eu não dispenso os cursos ofertados por eles. Tenho tido mais essas buscas na formação pessoal, mas reconheço que os cursos de lá são bons.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Natércia: Eu acredito que seja pelos dois. Minhas próprias escolhas, de vontade de melhorar, de me atualizar e, TAMBÉM, você tá naquela hora, você se sente meio que OBRIGADA, né?!, a não pará, a continuar. E eu acho que fazê, também, um curso FOR-ÇA-DO não leva a, a bons resultados. Então, eu vou por minha própria vontade, meu desejo.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Natércia: Olha, A-IN-DA não, mas, assim que eu terminar o mestrado, eu pretendo compartilhar o resultado de meu trabalho com os meus colegas e eu acho que isso pode ser feito na formação continuada da escola. Eu pretendo fazer isso esse ano, assim que eu terminar. Pretendo fazer isso nos momentos de formação em serviço. A minha supervisora já, já olhou algumas coisas e, inclusive, já falou assim: se eu poderia... deu uma sugestão e eu vou aceitar. Só ainda não pratiquei. Eu trabalho com desvios de ortografia. Então eu... o professor do primeiro ano até o nono ano vai ser beneficiado com os meus resultados.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Natércia: Ó: eu, particularmente, não me sinto atraída pelos cursos ofertados na Casa de Formação, especificamente da prefeitura, mas eu participo de cursos de outras instituições federais e PROCURO alinhar esses conhecimentos com minha prática de ensino, melhorando o planejamento de minhas aulas, mas... Esses cursos também contribuem nessa parte... contribuem sim. A partir que o professor muda, o aluno ele muda também, por isso contribuem.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Natércia: Olha, eu acho que essas ferramentas são aliadas e contribui para a formação do aluno e contribui para o melhoramento da, das aulas do professor.

Pesquisadora: Em que medida você foi transformada em relação a esses impactos da inovação tecnológica nos processos de leitura e escrita?

Natércia: Eu procuro alinhar essas ferramentas com as minhas aulas. Assim, é::: levo os alunos no laboratório de informática, apesar com algumas precariedades, mas eu não descarto e nem pode descartar essas ferramentas. Elas são aliadas, tento conciliar... isso sai daquele tradicional, do ensino da leitura e da escrita tradicional e aliar essas práticas.

Pesquisadora: E, e na transformação em relação a você, pessoa e professora? O que que essa inovação tem impactado em sua existência?

Natércia: Eu vejo o lado positivo. No dia a dia, na transformação, no conhecimento, tanto do professor como dos alunos... o lado positivo. Eu acho que, com essa tecnologia, com o uso mais constante do celular, o aluno passou a ser leitor. TAL-VEZ não seja aquela lei-tu-ra que o professor... lê os clássicos. Talvez não seja essa. Mas eles são mais leitores com essas tecnologias. DE CERTA FORMA, ali eles tão manuseando o celular, ali tem texto, seja verbal

ou não, eles estão lendo. Eu acho que contribuiu muito. Quanto à escrita... olha... Na escrita, agora me deu uma dúvida, mas não diminuiu não. Eu acho que ela mostra também avanços, a leitura e a escrita. Porque ele tá LENDO, já vai melhorando a escrita, a argumentação.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Natércia: Olha considerar... Então, é, é:::: eu considero, né?!, contribui muito, mas vamos pensar na escola, no ensino público. O nosso laboratório de informática, por exemplo, não tem som, temos seis alunos em um computador só. O UCA, vamos dizê assim, já está um pouco ultrapassado. O celular... alunos de sexto e:::: sétimo ano nem todos possuem o celular. Então a gente não pode preparar aquela aula focada no celular e excluir aqueles que não têm. Então a gente tem que pensar nisso também. Então eu acho que precisa melhorar mais um pouco. Acredito que os meus percursos formativos oferecem subsídios para lidar com esses dispositivos... oferecem. Por exemplo: o:::: meu mestrado... eu precisei usar o WhatsApp, o aplicativo de WhatsApp. Então eu soube conciliar essa ferramenta com minha formação e nas minhas aulas. Consegui implementar uma atividade do WhatsApp com os alunos. Então eu, eu marquei uma pesquisa, primeiro eu fiz uma sondagem de quantos alunos possui o celular, se eles têm acesso, se é do pai, se é do irmão, pra não excluir ninguém e, como a MAIORIA possui celular, eu marquei uma atividade é:::: de pesquisa que é relacionada a desvios de ortografia e rendeu bons rendimentos. Eu tive resultados. Tive resultados satisfatórios. Eles gostaram. Atendeu a minha expectativa nesse quesito da ortografia e da utilização do dispositivo.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Natércia: Eu já:::: escolho, às vezes, um miniconto, peço pra eles pesquisarem, no... ouvirem a leitura, a gente ouve o áudio aí, depois, a gente pode fazê uma releitura, uma:::: leitura dramatizada daquilo, uma apresentação, uma:::: contação de história. Na escrita... dá uma releitura também. Olha, nesses dispositivos... existe o laboratório, mas com precariedade. O UCA nós usamos menos, porque os aplicativos dele já não estão mais atualizados. Os aplicativos que estão no UCA não atendem do sexto ao nono ano, precisa dá uma melhoradinha... E o laboratório, é como eu falei. Então, seis alunos no computador eu acho que o rendimento nesse sentido não, não fica muito legal. Precisa melhorar nesse sentido. E, quanto ao celular, não são todos os meus alunos que possuem celular. Então, se eu for organizar uma atividade, eu não posso excluir ninguém. Eu tenho que pensar nisso. Quando é em casa, eu vejo: pode usar o celular do pai? Tem do irmão? Aí eles vão me explicar e, de acordo com as condições deles, é que eu faço aquela atividade.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Natércia: Então, às vezes, assim, após ouvir um conto, eu peço pra eles fazer é:::: uma resenha crítica, uma releitura, uma leitura dramatizada, a gente faz apresentações pra outros alunos do Tempo Integral, por exemplo. Eu acho... eles gostam e eu acho que isso contribui pra formação do aluno: a leitura e a escrita através desses dispositivos. A leitura e a escrita atreladas. Saímos um pouco do livro tradicional e buscamos esses recursos. Nessas atividades, eles, às vezes sim,

às vezes não, conseguem pensar nas variadas linguagens de maneira criativa. Isso é mais ou menos. Alguns alunos são mais, outros não. Esses recursos, assim, eles manuseiam bem, de forma integrada. Eles têm facilidade pra isso. Muita. Eles conseguem e eu incentivo a busca sem-pre mais, não ficá só na escola usando aplicativo pra outros ensinamentos, incentivo. O celular só é permitido se for uso pedagógico. Ficá ali, tipo escondidinho mexendo no celular, não é permitido, mas, como eu trabalho com turmas do SÉTIMO ano, esse problema é menos, mas do oitavo ao nono é complicado.

Pesquisadora: Qual é a sua opinião sobre as práticas de escrita nesses dispositivos?

Natércia: Eu acho muito favorável, porém, como eu mencionei, é::: tratando da escola pública, eu acho que precisa melhorar. Se nós tivéssemos uma sala de aula informatizada, com data show, facilitaria o::: conhecimento, o::: a prática do professor, o conhecimento do aluno, saía daquele método tradicional, eu acho que facilitaria MUITO.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Natércia: Eu acho favorável. Contribui, tanto pro conhecimento do aluno quanto na prática do professor e, mesmo com os entraves de logística, de espaço... Sempre... é preciso atualizar esses recursos na escola. Igual: eu gostaria de ter uma sala informatizada, com data show, a sala de informática com::: mais recursos de SOM::: que que adianta você ir lá e não tem som, cê procura, aí você decepciona, é frustrante. Seria ótimo a informatização de cada sala de aula. Seria. ((risos)). Mesmo, com toda essa precariedade, a utilização desses dispositivos rende resultados. Ainda rede, ainda devemos lutar e não descartar.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Natércia: **O computador do laboratório:** Olha, na:::, na sala de informática, cada professor tem um horário, pra cada turma. Então, em uma turma, nós vamos uma vez por mês. Então considero regularmente. **O UCA:** Quanto ao UCA, utilizamos raramente. Eles são um COM-
PLE-MEN-TO dos computadores da sala de informática. **O celular:** agora o celular... no ano passado eu usei bem, porque eu::: fiz uma pesquisa com os alunos, nós utilizamos meu celular. Considero o uso como regularmente. Eu considero. Então, especificamente, nessa atividade... Essa foi mais fora da sala de aula. Então aquele que não tem o celular usou o do PAI, do irmão. Deu certo. E essa foi como, como tarefa, pesquisa. É::: a grande maioria teve o recurso, porque, se não fosse possível, eu não... mas usa em casa, tem acesso em casa.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Natércia: Eu acho que contribui na busca é::: na elaboração de minhas aulas, dos meus planejamentos. Eu busquei inovar mais as minhas aulas, através desses dispositivos, que eles CHAMAM a atenção do aluno. Esses dispositivos SÃO mais atraentes. Então saí bem daquele tradicional e busco inovar. Isso surgiu também, também, na minha formação, por A-CRE-DI-TAR nesses dispositivos. Aqui, na formação da escola, é possível essa perspectiva... já tivemos momentos assim. É possível, mas não são muito frequentes não, não são... mas vejo essa contribuição como satisfatória na minha escolha pessoal. Na escola não tem uma, uma frequência, em relação a esse tema. Na escola não muito, porque, às vezes, tem outras coisas mais burocráticas, não muito específicas, assim, pra formação. Eu acho que a gente gasta tempo com outras coisas nessas formações, por isso que eu pre-fi-ro buscar lá na, na Internet, nas instituições.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Natércia: Uso sim. Eu costumo compartilhar essas dicas de Língua Portuguesa, nas redes sociais, mesmo não sendo de minha autoria. Agora, quando eu trabalho isso na sala de aula, eu imprimo alguns textos que circulam nas redes sociais, como aqueles... os posts, os memes, mensagens. Aí eu elaboro algumas atividades reflexivas sobre algum determinado fenômeno que eu tô ensinando no momento e aplico pros meus alunos. Às vezes, eles mesmos... ah, a pesquisa foi relacionada a isso... eles buscaram essas mensagens do WhatsApp, mandaram pra mim e eu elaborei minhas atividades, a partir dos textos que eles enviaram pra mim. Então foi muito produtivo. Trabalhei as questões ortográficas... foi possível trabalhar com textos reais, que circulam no mundo DELES. Isso que eu quis... propor relações com a vida do aluno. Reflexivas. O YouTube, o Blog... não utilizo essas ferramentas. Não. Fico mais nas Redes Sociais... não fiz ainda uma videoaula. Ainda não. Não. Só nas Redes Sociais como eles também... utilizo lugares físicos, como nas placas das ruas, nos estabelecimentos que eles frequentavam, eles fizeram essa pesquisa.

TRANSCRIÇÃO N.º 07²⁸

Pseudônimo do docente: Gilberta

Idade: 30 anos

Pesquisadora: Estamos iniciando mais uma gravação da entrevista de mestrado, cujo título é: “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”. Professora, você me autoriza a realizar essa entrevista pra esta proposta do mestrado?

Gilberta: Sim. Sim.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- 30 anos ou mais
- 20 anos
- 10 anos
- menos de 10 anos

Gilberta: Menos de dez anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- por meio de busca pessoal
- nos momentos de formação na escola
- na Casa de Formação

Em que área? _____

Gilberta: As duas primeiras. Por meio da busca pessoal e nos momentos de formação na escola. Bom... aqui nós é::: temos contato com diversas áreas, na formação da escola, né?! Então desde da, da, da área pedagógica, da área disciplinar, é::: da formação do, dos alunos do maternal até o nono ano mesmo. É::: na busca pessoal, é mais na minha área, eu gosto de ler mais sobre Linguística, é::: Literatura também.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Gilberta: Mestrado. Depois da graduação, fui direto para o mestrado. Fiz na área de Letras.

²⁸ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Gilberta: Sim, porque eu acho que isso acrescenta no nosso trabalho diário, né?! Nós aprendemos novas metodologias, novas formas de lidar com o ensino, nova::: novas, novas formas é::: de ensinar mesmo os alunos. Trabalho com Língua Portuguesa do sexto ao nono ano e::: Literatura, que agora saiu da Rede, né?! Está agora inserida na carga horária de Língua Portuguesa até onde sabemos. ((risos)).

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Gilberta: Bom, depende, né?!, porque nós, é::: professores de Língua Portuguesa, nós trabalhamos por hora. Então esse, essa questão depende da quantidade de aulas que eu, né?!, que eu possa pegar, porque, se eu pegar, por exemplo, um cargo, um cargo SÓ, aí já fica mais complicado, porque é::: cuidar da, da casa, né?!, cuidar das, das coisas da vida pessoal é::: os gastos a vida pessoal, que todos temos, né?!, é::: realmente, não sobra muita coisa pra podê fazê um curso de pós-graduação, alguma coisa, assim, de especialização. Quando eu fiz o mestrado, tive que deixar algumas aulas, né?!, pra poder conciliar e adequar a carga horária. Em relação à remuneração... Bom, foi difícil, é::: porque acaba que::: tive que construir uma casa, né?!, então, isso::: acabou que:: é::: esse, esse dinheiro, esse, né?!, acaba que, no final, faz falta, mas, porém, contudo, entretanto, valeu muito a pena, valeu muito a pena.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Gilberta: Bom, creio que sim, é::: porque acaba que::: a gente não separa uma coisa da outra, né?! Fiz cursos na área que eu desejava. Eu sempre faço cursos naquilo que eu gosto, porque eu acho que, principal, primordial de tudo é você gostar daquilo que você faz. Se você não gosta de um curso, acaba que você não termina, né?! Cê começa, mas acaba não terminando. Então eu sempre faço::: todos os cursos que eu faço, realmente, é algo que eu gosto, que eu gosto muito. Bom... minha prática com esses cursos... aliás, mudou muito, mudou muito. É::: eu tinha uma visão e::: quando, depois do mestrado, essa visão ampliou MUITO. É::: por exemplo, no ensino de Língua Portuguesa mesmo, das, da morfologia, das classes gramaticais, né?! É::: lá, no mestrado, nós aprendemos diversas técnicas, é::: as metodologias ativas, tanto que meu o mestrado foi sobre isso, foi sobre metodologia ativa, né?!, usando a metodologia ativa, EM SALA DE AULA, com a prosódia, a questão da pronúncia. Então é::: ampliou demais esse olhar, até mesmo porque não era um tema que eu gostaria, na verdade, de fazer. Gostaria de ter ido mais pro lado da Literatura, MAS foi um desafio, que me foi proposto e, e, eu, né?!, topei e aprendi muito e, realmente, foi algo que::: mudou a percepção minha, com relação à prosódia, com relação ao, ao ensino mesmo, metodologia, como é importante deixar, na mão dos alunos, também, essa questão de buscar o conhecimento, ser protagonista. Hoje eu vejo minha identidade... Eu acho que sou uma professora muito melhor, muito mais perceptiva, é::: muito mais aberta a, muito mais aberta é::: a novas possibilidades, a novas formas de ensino.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Gilberta: Na busca pessoal, com certeza, porque me fez ser um ser humano melhor, não só no profissional, mesmo porque o nosso, o nosso trabalho, né?!, como professora, tá bem atrelado à questão pessoal, à questão afetiva, apesar de não ser muito amorosa, mas isso é uma questão minha, mais é::: mais no sentido de olhar o outro com mais empatia. Na escola, é isso: ampliou os horizontes, né?! Ampliou a minha prática, é::: hoje eu consigo perceber certas dificuldades que eu não percebia antes, eu consigo trazer aulas MAIS dinâmicas, porque nós, que fomos acostumados no ensino mais antigo, nós temos uma visão de escola e essa visão, ao longo do tempo, foi mudando, né?! E a gente tem que acompanhar as mudanças. Eu acho que::: é tudo um equilíbrio, né?! Não é::: modernizar demais e também não é permanecer, né?!, naquilo de sempre, naquela rotina de sempre, o mesmo do mesmo, mas eu acho que é o equilíbrio. Precisamos, sim, manter certas é::: certas práticas antigas e, sim, modernizar pra certas áreas. Então acho que::: me acrescentou nisso. Na Casa de Formação: então, na Casa de Formação, é::: tem algumas ressalvas quanto à Casa de Formação, porque eu acho, assim: é::: primeiro, é um lugar muito complicado de ir, um lugar muito escuro, é::: muito::: às vezes, a gente, às vezes, sai muito tarde de lá e não vê ninguém. Já, já soube de casos de pessoas que foram roubadas lá na porta. Então isso me preocupa de certa forma. Eu NÃO gosto muito da Casa do Educador, sou sincera, é::: não só por conta da localização. Eu acho que os cursos que eles ofertam lá, é::: muitas das vezes, quando tem um curso, realmente, que é interessante, ele é colocado numa hora, num horário muito complicado e::: além::: e::: muito extenso e::: também porque é::: o curso:::, como é que eu vô te explica, pera aí... ele... Assim, eu acho que::: o curso... igual: eu fiz um curso lá de metodologia ativa. Começou muito bem, muito, muitos, muitos alunos, muitas pessoas interessadas e, de repente, foi perdendo pessoas e::: isso fez com que o curso fechasse. Na verdade, não terminou. Então isso me deixou um pouco frustrada, porque o curso era muito bom. E aí esta é a questão e a logística... querendo ou não, essa logística faz muito::: muita diferença, porque ele começou em uma escola localizada no centro e terminou na Casa do Educador por questões políticas. E isso foi complicado, porque todo mundo fez o curso, quis, quis fazer o curso, porque era numa localização BOA. Era um curso excelente e, de repente, até mesmo a pessoa que tava é::: ministrando o curso, ficou chateada, porque foi transferido para lá e complicou pra todo mundo. Então isso foi::: difícil, por isso não me realizo na Casa do Educador. E outra coisa também: eu acho que O-BRI-GAR os professores a FAZEREM cursos por conta de questão SALARIAL... Eu, particularmente, acho um absurdo, eu acho que isso tem que ser de escolha do profissional, da escolha do professor de, de fazer, de saber o quanto é importante.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Gilberta: As duas. As duas. Bom, eu::: é aquilo que eu falei: eu acho muito importante ser algo que você goste, que você tenha PRAZER em fazer, porque, se você não tem prazer em fazer, você não vai fazer bem feito. Então, EU sempre é::: eu prezo MUITO pela minha questão pessoal mesmo, minha escolha atrelada é::: à minha prática. Com certeza.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Gilberta: Não. A::: única coisa que nós já fizemos, né?!, que eu já fiz é::: foi apresentar o trabalho que eu fiz, no mestrado, mas só no sentido de apresentação mesmo, falar o que eu fiz, a prática, pelo, pela questão de... nós estávamos trabalhando a questão das metodologias ativas. Então foi uma forma de trazer o meu trabalho e mostrar como é, como foi realizado em sala de aula, mas somente isso.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Gilberta: Bom, sim... é, é::: eu acho complicado o lugar. Mais, eu acho que, se fosse num lugar mais próximo, mais central... eu creio que::: atenderia não só a mim, mas a muitos professores. No momento, eu não acho que se alinham.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Gilberta: Bom, eu acho que hoje a Internet é tudo, né?!, porque::: nós dependemos dela vinte e quatro horas por dia, né?!, praticamente. Então, assim, eu acho muito importante, apesar de que::: ela... mas na minha realidade escolar é complicada a questão de tecnologia, porque não há Internet pra todos, não há é::: o acesso dos próprios alunos, que são de baixa renda, né?! Então eles não conseguem ter acesso a::: a conteúdos interessantes pelo próprio celular e, mesmo porque, ele também não sabe usar, né?! Então, isso, isso é complicado, porque uma coisa é, é::: é o que é falado, é a realidade que a gente vive lá fora. A realidade escolar, a, a escola tá muito aquém dessa realidade ainda, principalmente as escolas de, de periferia. Elas estão ainda muito aquém disso, porque vamo supô que eu precisasse baixá um livro pra todos lerem ao mesmo tempo, né?!, fazê uma roda de leitura. Nem todos têm celular, nem todos têm acesso, a Internet é:: da escola não funciona. Então é um pouco inviável. É até meio que fantasioso, digamos assim. É mesmo uma utopia na minha visão.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Gilberta: Não na, na área da Literatura específico, né?!, mas, por exemplo, nós tivemos é::: é::: uma das primeiras aulas foi sobre tecnologia. O uso de recursos tecnológicos mesmo, de sites, de::: é::: sites de pesquisa, é::: de::: aplicativos que diferenciam as aulas, que tornem é::: o slide mais interessante é::: que::: é::: por exemplo, nós tivemos uma, uma atividade, né?!, que nós é:: gravávamos o áudio e um personagem, que nós escolhíamos lá, tipo um bonequinho, e::: e ele falava como se fôssemos nós. Isso foi no mestrado, no mestrado. Então, assim, é::: Então abordou, sim, mas é a questão de trazer pra escola que vai te dar um jeito... e sua aplicabilidade é complicado. Do laboratório é aquilo que não... a aplicabilidade é complicada. Sobre o laboratório de informática é aquilo que eu falei: não tem Internet, não funci-o-na, cai o tempo TODO. É::: então é muito complicado. Somos COBRADAS a usar, porém nós não temos é::: adequação nesse sentido. Então eu, particularmente, raramente vou ao laboratório de informática justamente por isso. A questão do UCA: mesma coisa. A gente traz o UCA pra sala, mas a Internet não pega. É::: é claro que não é só Internet, né?! Tem outros programas, mas geralmente são joguinhos muito infantis, nada mais pra área do sexto ao nono. Tem muita coisa pro primeiro ao quinto, mas nada desenvolvido pro sexto ao nono. Então é... isso, né?!, é, é::: algo que acaba pecando por esse lado. O celular é essa questão do aluno não sabê usá. Bom... Primeiro: ele não tem condição de ter celular com Internet própria. São poucos os que têm celular, MENOS ainda os que têm Internet no celular. Então já dificulta por aí. E::: a questão de não saber usar é porque, se você pede: vamo fazê uma pesquisa. Alguns alunos vão fazê a pesquisa. Mas outros... é::: a maioria deles vão pra sites de... outros sites de relacionamento, né?!, rede social, é::: vão pra sites desse tipo, né?!, e acabam não fazendo

aquilo que precisa ser feito. Esse tipo de letramento digital... é aquilo que eu falei: é uma utopia, ainda é uma utopia. Pras escolas públicas de periferia ainda é uma utopia. Agora, né?!, creio que, numa escola particular, né?!, a dinâmica... com certeza, o letramento digital funciona perfeitamente, mas a escola pública ainda enfrenta isso.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Gilberta: Não. Não. No momento não.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Gilberta: Não, eu ainda não usei. É::: eu acho que::: assim: não olhando pra minha realidade, mas olhando em geral, eu acho válido, acho muito válido, eu acho que é uma forma, né?! Eu acho que nós devemos preparar os alunos pra todos os tipos de, de materiais que eles possam utilizar. Eu acho que a escola, ela tem essa obrigação de, de formação também. Bem, pensando nas variadas linguagens com a utilização desses dispositivos... Então... A questão é: não faço. AINDA não faço. Agora, pensando em outros suportes e nessa questão do multimodal mesmo... Ah... Sempre tem, né?!, sempre tem que ter. É aquilo que eu falei: você tem que preparar o aluno, porque o texto literário, por exemplo, ele te dá essa am-pli-tu-de, os outros gêneros também... Eu trabalho muito com eles trabalho em grupo, né?! Nós fazemos muito a leitura é::: juntos. É::: a gente lê, a gente discute os textos. Eu separo eles é, é::: em grupo, peço pra ler, peço pra interpretar, peço pra apresentar é::: escrever também, com certeza. Eles escrevem também, aí eu faço a correção. É::: muita das vezes, o TEMPO nosso de, de sala de aula, às vezes, não nos permite fazer muita coisa, né?!, porque, às vezes, a escola tem outras demandas e a gente é tolhido um pouco nisso, nesse sentido. Porque, às vezes, você planeja e, de repente, a gente chega aqui:: não tem aquele material que você precisa ou a escola chega com uma, uma outra proposta. Você tem que pará aquilo que tava fazendo e... fazer, né?! Então tem MUITAS questões que atrapalham esse desenvolvimento, mas, sempre que possível, eu procuro trabalhar com eles a escrita, a reescrita, principalmente no reforço, porque, no reforço, eu tenho uma, uma possibilidade maior de olhar, né?!, os detalhes, ver o que pode melhorar, como eu posso ajudá o aluno a escrever melhor.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Gilberta: É aquilo que eu falei: eu acho válido. Acho importante preparar os alunos pra esta questão de usar os dispositivos mesmo, MAS é aquilo que eu falei: é, é muito é::: muito complicado pela questão logística mesmo, de material, né?! É::: mas acho importante sim. A barreira da logística ainda não foi vencida, pelo menos na minha escola, na escola onde atuo não.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco

() muito pouco

() não uso

Por quê? _____

Gilberta: O computador do laboratório: Muito pouco, pela questão de não ter é:::, muita das vezes, a gente começa a fazer um trabalho e, assim, a aula de Português é de cinquenta minutos, no máximo duas aulas, né?! Então, assim, é::: pela questão de logística mesmo, a questão do material, né?!, e, às vezes, a gente::: nossas aulas são cinquenta minutos, né?!, no máximo duas aulas, né?! Então é:::, às vezes, a gente desce, aí até organizar os alunos, até organizar tudo, aí você liga o computador, os UCAs. É::: você liga o UCA, ele demora a entrar... por isso, é muito pouco. É::: então você, às vezes, chega pra usá e aí o, o, o UCA superaquece, não funciona, acaba a bateria, né?! É::: muita das vezes, eles não ligam. Então isso tudo atrapalha o desenvolvimento da aula e aí a gente acaba que uma vez vai, duas. Na terceira, cê não quer mais ir, porque cê sabe que sua aula não vai fluir, vai virar uma bagunça, você não vai conseguir realizar aquilo que você pretendia, vai se frustrar, o aluno vai se frustrar. Então é preferível é::: nem ir. **O celular:** dos alunos eu não uso, porque eles não têm. São poucos os que têm. Se eles tivessem, eu teria essa abertura sim, sim. Com certeza. Mesmo porque te oferece muitos é::: muito sites, tem muitos sites interessantes, né?!, de, de pesquisa, de, de... que são, assim, bem didáticos, porém essa, essa questão de, de material dificulta demais.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Gilberta: Bom... contribuí muito, né?!, é::: contribuí pra pensar na metodologia mais adequada, né?!, é::: como trabalhar, como levar o aluno é::: a se interessar por esse, pra essa questão das leituras multimodais, né?! É::: então creio que contribuí muito. Algumas coisas eu consigo aplicar sim. Algumas metodologias sim. Outras não. Por exemplo, o teatro, né?! Trabalhar um texto literário como eu fiz com os meninos aqui, que eu trabalhei é::: diversos contos do Machado de Assis e aí eles produziram vídeos, né?! É::: encenaram e produziram os vídeos. Então isso foi interessante. Então isso eu busquei LÁ no mestrado. Essas é::: essas formas de trabalhar, essas formas de montar a aula mais dinâmica, é::: também trabalhei com os sextos anos uma leitura é::: com::: um, um livro que todos... todos acompanharam o mesmo livro. Então isso eu trouxe lá do mestrado. Essa leitura mais dinamizada, essa leitura em grupo, é::: essas intervenções que... pontuais, que a gente faz ao longo das leituras, né?! Então isso tudo eu trouxe do mestrado.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Gilberta: Não. Não. Tenho rede social, mas de uso pessoal. Mas, sim, também utilizo para veicular conteúdos. Professor de Língua Portuguesa sempre faz isso, né?! é INEVITÁVEL. É::: as dicas, né?!, de gramática, dicas de leitura. Eu acho importante a utilização dessas ferramentas, acho importante, mas... Já trouxe vídeos, vídeos do YouTube. É::: já trouxe é::: quiz pra eles, os jogos, né?! Então isso eu, eu já trouxe, já trouxe é::: agora, né?!, com essa questão da, da Prova Brasil, nós trabalhamos é::: um quiz de questões de Língua Portuguesa é::: com os descritores, né?!, da Prova Brasil. Então foi bem interessante. Então esse, essa, isso eu trouxe, mas tudo, assim, gravado antes, tirado antes por, por conta da questão da Internet

mesmo. Quanto às minhas postagens nas redes sociais, eles não têm acesso livre à minha rede social.

TRANSCRIÇÃO N.º 08 ²⁹

Pseudônimo do docente: Isaltino

Idade: 32 anos

Pesquisadora: Eu gostaria de lhe perguntar se você autoriza essa gravação relativa a esse momento de entrevista da pesquisa?

Isaltino: Sim, sim, eu autorizo sem problemas.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Isaltino: dez anos, fez dez anos o ano passado. Na Rede Municipal, eu tenho:::: oito, oito anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Pode ser mais de um item, tá certo?!

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Isaltino: Olha... ocorre por meio de busca pessoal, que esse é o principal, primordial, né?! Se você não buscar, os meios que que nós temos hoje em dia eles não te dão uma base ((tossiu))... Eles te dão um eixo norteador. A partir daquele eixo que você busca aquilo que você deseja se aprofundar mais, né?! Olha, nos momentos de formação na escola, eu vejo hoje em dia... as formações na escola, a formação é muito fraca, mas participo de todas. Na Casa de Formação: olha... sempre fiz é:::: pelo menos um por ano eu faço, optando sempre por aquilo que:::: mais me chama atenção, né?! Aquilo que é mais prazeroso pra gente fazer. Eu costumo buscar sempre na área de arte ou:::: na área de linguagens mesmo, né?!, porque é algo prazeroso que engrandece e que, que melhora a:::: formação da gente como docente no dia a dia.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

²⁹ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Isaltino: Olha, eu tenho três especializações. Eu tenho docência nos ensinos médio, técnico e superior, eu tenho docência em metodologia do ensino da Língua Portuguesa e eu tenho arte contemporânea. O mestrado eu pretendo fazer agora esse ano se der tudo certo. Não tenho cursos de aperfeiçoamento...

Pesquisadora: Você se sente motivado a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Isaltino: Sim. Tanto que eu acabei de comentar com você, né?!, que::: nesse ano mesmo eu já vô prestá a prova do Profletras pela:::, pela segunda vez. Na primeira, eu não fui muito bem, porque eu gosto do que eu faço e eu aCREDITO que os alunos da Rede Municipal eles são diferenciados, eles merecem que::: com que a gente tenha uma, uma capacitação maior pra podê TRANSMITIR mais conhecimento e coisas inovadoras, diferenciadas pra eles, né?!, saí da mesmice. Eles merecem isso e é algo que a gente faz com prazer, né?!, quando a gente gosta. E eu gosto muito.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Isaltino: Olha, eu não vou te dizê que ela me possibilita integralmente, né?!, mas, como somos brasileiros, a gente dá aquele jeitinho brasileiro, espreme de um lado, espreme do outro, a gente acaba conseguindo, sim, fazê. Não vô dizê que a gente ganha tão MAL, porém poderíamos ser um pouco melhor remunerados, mas com o que a gente ganha hoje, atualmente, dá sim pra se fazê pelo menos UMA por ano, uma especialização, um curso, alguma coisa assim afim, né?! da nossa área pra podê se especializar melhor. Não vô te dizê que a remuneração e carga horária possibilitam tudo aquilo que a gente gostaria, mas que, pelo menos uma ao ano, você consegue sim se você espremer de um lado e de outro.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Isaltino: Olha, vô te dizê que eu sempre pro-cu-rei aquilo que::: eu tivesse afinidade. Então, por ser algo que eu TENHO afinidade, que eu já goste:: eu sempre fui muito feliz nas escolhas tanto pessoal quanto profissional e:::, nos últimos cursos que eu tenho feito, lembrando que não é a EAD, né?!, os cursos que eu fiz... fiz EAD sim, mas os semipresenciais, que é o que a gente mais encontra hoje em dia é o que estabelece, assim:::, uma força maior. Você consegue::: abs, abstrair DAQUILO mais conhecimento, mais teoria, mais prática, mais vivacidade na vida do dia a dia, entendeu?! Não sou contra é::: EAD, já fiz dois cursos... no entanto... mas eu ainda acredito que::: aquilo o, o tête-à-tête, marketing um a um, né?!, é::: seja melhor, tendo uma presença, você sente uma firmeza maior no que o professor fala, naquele que já tem um conhecimento maior do que o seu. Então sim, sim... os cursos que escolhi contribuíram com a formação da minha identidade profissional. Olha é::: eu pensava que sala de aula era completamente diferente, né?!, então quando você começa atuá, trabalhá, lidá com aquilo, você vê que::: você somente com o seu diploma você não é nada, né?! Você ainda é um::: um patinho querendo aprendê a nadá. Então, você tem que aprendê a buscar coisas novas, diferenciadas, te ENSINAM muito, né?!, teorias é:: didáticas é::: outros dilemas, conhecimentos mundanos, faz a diferença, né?! Se eu buscá coisa lá nos Estados Unidos pra

podê usá aqui que dá certo e assim vai... Então tudo que eu busquei eu fui muito feliz com, com as minhas escolhas, com as minhas opções e que me contribuíram muito.

Pesquisadora: Você se sente realizado com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explica pra mim nesses três espaços.

Isaltino: Olha eu me sinto, sim, realizado, né?! É::: acho que eu já havia comentado numa questão anterior que eu ainda ACHO que, dentro do contexto escolar, as formações continuadas elas ainda não engrandecem como a gente MERECE e ne-ces-si-ta, mas é aquilo que eu te disse: se num oferta a quantidade que você precisa, você busca fora, né?! Na Casa de Formação... é::: eu costumo fazê, pelo menos, um curso por ano que é::: que é pro enriquecimento pessoal, que muita das vezes é::: são coisas que você já sabe, só que são abordadas de outras maneiras. Então isso é interessante você ter uma visão de, de outros olhos, né?! E como que as outras pessoas veem aquilo que você às vezes já sabe e que pode ser transformado, de uma didática diferenciada. É... Mas eu ainda acho um pouco fraco, haveria a necessidade, assim, de uma contex-tu-a-li-za-ção maior. É, é::: isso é pra longo prazo, não digo pra hoje, né?!, porque acredito que::: nada se muda, né?!, da noite pro dia, mais::: com esperança e didáticas diferenciadas, metodologias diferenciadas, tudo pode ser mudado, tá certo?!

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Isaltino: Olha... eu acredito que é mais por minha própria escolha, né?!, porque, na demanda de trabalho, você já tem um parâmetro a ser seguido, tanto que a gente tem aí, né?!, enes contextos a serem seguidos: CBC, BNCC, enfim, que, que te norteiam no, no, no seu desenvolver como professor, sala de aula, aluno, escola e tudo mais. É::: mais para o lado pessoal, porque você precisa engrandecer aquilo que você fala. Então você, falando com clareza e tendo NOÇÃO do, do que você utiliza em sala de aula, você tendo uma FORMAÇÃO maior em cima daquilo, te::: deixa um pouco mais transparente e você se sente MUITO mais firme pra poder desempenhar o seu papel no dia a dia, na sua labuta diária.

Pesquisadora: Você já foi convidado a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Isaltino: Sim. Na escola, VÁRIAS vezes, né?! Tanto que::: nós até temos projetos pra esse ano. É::: e tudo que envolve a parte da Literatura e Língua Portuguesa eu sempre sou convidado, a gente sempre faz trabalhos dinâmicos. Eu gosto muito de::: projetos. Então eu trabalho muito com projetos, tanto que nós temos o sarau, né?! É::: e::: o festival de talentos da escola, no qual eu sou um dos precursores, pra podê estar fazendo ele lá. E esses momentos passam pela formação porque todo mundo tem que está por dentro, todo mundo trabalha junto, a gente contextualiza, né?!, é um período que a escola PARA, todos, independente da, do seu conteúdo, independente daquilo que trabalha na escola, se envolvem dentro do projeto pra que a coisa transcorra tranquilamente. Então já fui convidado, várias vezes, na escola. Na Casa de Formação não.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professor? De que modo?

Isaltino: Olha... é::: eu não posso te afirmar ou negar, né?!, porque muitos dos cursos que são ofertados é::: infelizmente MUITOS que, que buscam, buscam pela carga horária, porque

necessitam do, do diploma em si, né?!, do seu certificado. É:::: há uma busca incessante de melhoras. Eu sei que:::: todos que estão trabalhando lá trabalha sempre pra melhorá, engrandecê mais o nosso profissional, mais ainda há um déficit muito grande é:::: com relação aos cursos da Casa de Formação que não são ofertados. Muita das vezes a gente acaba fazendo o, o curso que::::, que se DIFERE até mesmo do, do que a gente trabalha na, no dia a dia, na nossa prática didática, porque:::: necessitamos, às vezes, de um conhecimento, de uma formação, de um certificado, né?!, enfim, é:::: creio que isso deveria ser repensado, né?!, buscar PRINCIPALMENTE por áreas, né?!, buscar aquilo que::::, realmente, nos interessa dentro dum contexto escolar. Que diferença este diploma faz pra mim, pra que eu possa fazê dentro da sala de aula com os meus alunos? O que que esse certificado fez diferente que eu vou levá pra minha sala e os meus alunos vão se tornar diferentes junto comigo? Que a formação não é só minha, né?! Eu formo pra podê engrandecê a eles. Acho que tudo começa por aí. É o meu pensamento com relação a isso.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Isaltino: Olha, eu vejo a tecnologia como um avanço, né?!, eu não vejo ela como:::: FERRENHA como muitos professores de Língua Portuguesa acham que ela é:::: o domínio do mundo e a nossa treva, né?! ((risos)). Na verdade, ela é uma ALIADA. Então:::: é:: você tem que trazê é:::: esses recursos midiáticos pro seu lado desde que você tenha os recursos midiáticos, né?!, ou então, com o pouco que você tem, você tem que fazê muito. MILAGRES existem dentro de uma escola, né?! Isso é fato. É:::: eu vejo isso como engrandecedor, sabe?! Eu trabalho muito, dentro da medida do possível, é:::: utilizando vários recursos que, que os próprios alunos têm hoje em dia. Tem aluno que tem iPhone, iPad, iPod, enfim, nós não temos NADA, né?!, mais:::: é, é:::: cabível sim, desde que eles saibam discernir a diferença entre usar o recurso pra seu aprimoramento, saber o que é correto e utilizá dentro da sala de aula, né?!, e:::: diferenciando que aquilo é uma linguagem tecnológica e nós necessitamos de uma linguagem escrita, verbal, não verbal, como qualquer cidadão comum, né?! Eu tenho que usar. Se eu não usar um recurso midiático, estou fora da tecnologia, o mundo mesmo expugna. Agora eu tenho que saber que aquilo tem hora e o momento e o lugar certo.

Pesquisadora: Mas, em que medida, seus percursos de formação corroboraram pra transformar essa sua visão, né?!, em relação a essas mudanças ocorridas na leitura e na escrita nesses tempos de valorização tecnológica?

Isaltino: Olha, eu tive que fazê até uma:::: eu não sei se eu posso dizê especialização. É acima de trezentas e sessenta horas então é especialização, né?! Fiz até na UFTM é:::: tecnologia e suas vivências. É:::: vô te mentir não. Foi bom? Foi, mas eu tinha um certo receio com relação à recurso midiático, tecnologia. Então eu, eu per-ce-bi que a tecnologia ou:::: o MUNDO tecnológico ele pode me ajudar, sim, com relação à leitura e à escrita, né?!, porque, às vezes, quando você pega um livro, aquilo já é um martírio pro aluno. E, se eu pego um computador ou um, um celular, o mesmo texto que, às vezes, eu quero trabalhá em sala de aula está lá aí eles, eles querem, porque se torna algo diferenciado. Então eu percebi que:: os recursos que eu tinha até então não eram tão:::: válidos. Eu posso trabalhá o mesmo contexto que eu quero, aquilo que eu planejei pra minha aula só que longe, às vezes, de um livro didático, longe de um caderno, posso tá usando um computador, posso tá usando o próprio celular e eu acabo trazeno o aluno pro meu mundo dentro do recurso tecnológico.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Isaltino: Olha é:::: eu vô te sê sincero: não é considerado, né?! É:::: em todos os que eu já fiz, que eu já passei, enfim, nos é cobrado, né?!, é:::: que eu tenho que apresentar, às vezes, um trabalho de conclusão de curso, um artigo, eu tenho que colocar tudo dentro de normas, ABNT, enfim, eu tenho que ter conhecimento tecnológico, mas eles NÃO FALAM que esse conhecimento tecnológico pode ser envolvido dentro de sala de aula. Isso... Olha... sobre a multimodalidade é:::: nós por, por intuito pessoal, sa-ben-do que isso existe e que, se o aluno não estiver dentro da, da tecnologia, ele também não evolui, né?!, contudo NÓS abrangemos isso e levamos isso pra eles. DENTRO das formações que eu já tive, eu não fiz nenhuma, não vô te mentir, ne-nhu-ma que abordasse, assim, ó: hoje nós vamos falar sobre vídeos, vídeos que vocês levarão pra sala de aula, que não serão cobrados em papéis, que abordarão a linguagem escrita verbal, não verbal, recursos mediáticos, internetês, né?! Então são termos, assim, que a gente busca por é:::: vontade própria. Nenhum curso que eu fiz até hoje abrange isso e aborda tal fato.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Isaltino: Olha, é:::: no âmbito da Rede Municipal, é:::: nós não temos muita disponibilidade, né?!, com relação ao UCA e aos laboratórios de informática pra utilizá os computadores por, por enes problemas, né?! É:::: falta de Internet, é:::: o UCA a disponibilidade dele: você usa ele quinze, vinte minutos e a bateria dele acaba, nem todos os UCAs funcionam, né?! Então, eu trabalho numa escola que possui mais de mil e tantos alunos é:::: não comporta a quantidade de UCA para a quantidade que, às vezes, eu quero usar e naquele mesmo horário outro professor também necessita e:::: nós não temos pro-fis-si-o-nais é:::: da área TECNOLÓGICA pra nos acompanhar e sem eles nós não temos a:::: permissão de podê está utilizando, nós temos que ter sempre um acompanhante, né?!, uma pessoa es-pe-cí-fi-ca da área que possa nos auxiliar, ligar, desligar, o que que nós vamos trabalhar em sala de aula. Então, às vezes, por esses pequenos é:::: pequenos fatos, que se tornam GRANDES futuramente, que a gente deixa de usar por não ter um:::: um:::: algo cabível, né?!, com relação a isso, mas nós temos outros recursos, como telão, data show, aquilo... com o próprio celular do aluno, né?! Eu gosto muito da parte da Literatura e é uma parte que os alunos é:::: não são muito a favor, né?! Tudo que envolve a leitura, a escrita, o conheCER dentro disso eles não são muito favoráveis. Então você tem que transformar aquilo em algo interessante pra eles. Então eu busco sempre sin-to-ni-zar aquilo que é interessante, que eles necessitam pra vida deles, mas trazendo algo moderno. Então, às vezes, você pode buscar aí, por exemplo, uma “Iracema” da vida, né?!, que é algo pra gente lê, estudá, pesquisá... mas por que que eu vô colocá o meu aluno pra responder trinta questões de um livro? Eu posso muito bem fazer uma:::: SÍNTESE do livro dentro de sala, con-text-u-a-li-zo aquilo, por exemplo, com uma, uma área de um desenho, algo verbal, não verbal e depois eu coloco pra eles trechos da modernidade de um filme, de uma música, que seja da ATUALIDADE. Eu sei que eu não posso pegá um Gilberto Gil lá e querer jogar que eles não vão sin... sintonizar. Mas eu posso pegá, às vezes, um MC do momento, que não use palavras de baixo escalão, que contextualize aquilo que eu quero mostrá naquele momento. É, é:::: mais trabalhoso? Muito mais. Você sofre pra fazê? Sofre, mais você vê que dá resultado. Você vê que o aluno entende da maneira dele, da, da, da FORMA que ele necessita e eu interajo com o

mundo, a sociedade DELE, onde ele está inserido, o meio em que ele está inserido faz a diferença. Eu usei o ano passado “O menino que descobriu o vento”, né?!, o filme por si é lindo, a escola onde que eu trabalho é considerada uma escola periférica, o número de NEGROS na minha escola é muito grande e eles ainda SENTEM é:::: menosprezados, né?!, eles ainda SENTEM na PELE que o preconceito racial é muito grande. Então eu:::: iniciei, em sala de aula, apenas com a linguagem verbal, depois eu coloquei eles pra discutir com relação a essa disseminação ou não do preconceito racial e eu mostrei pra eles que todos nós temos voz, vez e lugar, né?! Então, a partir disso, eu levei eles pra sala de vídeo, utilizando O CELULAR do aluno, porque ele tinha Netflix NO CELULAR. Então, a partir da SENHA dele, da Netflix dele, nós conectamos no telão pra todas as, as três salas que eu trabalhava, eles assistiram ao filme, viram a importância e o quanto nós somos seres diferenciados e, com base naquilo, nós transformamos aquilo que era multimídia em material. Eu fiz com que TODOS eles, né?!, juntamente, fizessem maquetes, estruturas físicas tangíveis daquilo que eles viram no filme, não só do produto final, mas, sim, daquilo que eles acharam que era pertinente ao filme. Então saiu a, a agricultura, saiu hidrólise, saiu os próprios personagens do filme, saiu uma coisa buscada lá na Literatura com sertão, com seca, com aquilo que eu já, já havia comentado em sala de aula. Então você vê que:::: é:::: prazeroso e traz bons frutos, mesmo sendo considerado zona periférica, né?! E eles perceberam o, o quanto eles são importantes na sociedade. Foi diferenciado pra mim.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Isaltino: Olha, hoje, uma das grandes dificuldades que nós enfrentamos, né?!, em meio ao ensino, é:::: as tarefas, né?! Tudo é tarefa hoje em dia, né?! Lê é uma tarefa, ouvi é uma tarefa, escrevê é uma tarefa, não só aquilo que a gente chamava de tarefa de casa, né?! É:::: com relação ao UCA: quando iniciou o UCA na Rede Municipal, a proposta era que:::: o próprio nome já diz, né?!, um computador por aluno, que o aluno iria levar o computador pra casa, ele iria ter todo aquele:::: aquela:::: como que eu posso dizê? Seria acesso, né?! Ele... o computador seria dele até que, no próximo ano, ele passasse, por conseguinte, assim sucessivamente. Não é assim que acontece. O computador FICA dentro da escola, ele não sai de lá, poucas vezes a gente usa ele em sala de aula, porque os aplicativos deles são bem retóricos, bem arcaicos, né?! Nem sei se a palavra certa é essa, mas aquilo que é antigo pra mim é isso. É, é:::: ele não tem algo inovador, algo que o aluno se interessa, porque ele vai usar um computador pro joguinho da força dentro de sala de aula, sendo que, na casa dele, ele tem um computador ultra, mega avançado, que ele consegue jogar, conversar em inglês, francês, italiano, com alguém que esteja na Iugoslávia. Então, pra ele, alguma coisa assim não vai chamar atenção mesmo, né?! Os computadores são:::: bons? São. É, é:::: no laboratório de informática... São. Só que a rede, né?!, de Internet não funciona e, hoje em dia, sem Internet, a gente não faz NADA, né?! É algo que deveria ser repensado, modificado, enfim... é:::: o celular é:::: mesmo sabendo que oitenta por cento da escola tem, tem alguns que ainda não têm e nós nos deparamos com essa grande dificuldade e:::: vô te sê sincero: não existe tarefa pós escola nesses recursos midiáticos pros nossos alunos. É:::: você pode tentá, você pode:::: é:::: se transformar. Eu, pelo menos, nesses DEZ anos de sala de aula, NÃO vi efeito algum. Você pode transformar, trabalhá, o aluno amar aquilo em sala... Se você pedir pra levá, pra trazê alguma coisa no outro dia ou não... não. Não tem como.

Pesquisadora: Mas pense em tarefa, na verdade, no sentido de alguma prática realizada, em sala de aula, em relação à escrita.

Isaltino: Sim. Em sala de aula a gente consegue. Olha... no UCA ele já tem o Word e:::: é:::: cabível, né?!, porque ali você pode tra... trabalhá a paráfrase, você pode trabalhá uma epígrafe, algo PE-QUE-NO. Não dá pra se trabalhá uma escrita grandiosa, né?! Se você fizer, por exemplo::::, como que eu posso dizer pra você? Uma prosa. Uma prosa já dificulta, porque o computador já não suporta muita coisa, ele já não tem tantos meios cabíveis, mas, nesses contextos, fragmentos, citações, coisas menores, né?!, pra demonstrar, trabalhar ortografia, escrita, desenvolvimento, coesão, coerência, coisa que NÓS, como profissionais, sabemos que é pertinente pro aluno... ele, às vezes, não sabe, mas automaticamente ele tá desenvolvendo isso. Pode acontecer sim e dá certo, mas somente no UCA. Nos computadores, eles também não são cabíveis pra isso. No laboratório não dá, porque você não... às vezes não comporta a quantidade de alunos, cê tem que usá dois, três por aluno. Então você não consegue acompanhá de perto aquilo que você realmente necessita. Ó: eu quero trabalhá leitura e escrita, né?! Eu quero vê o seu desenvolvimento ortográfico, eu quero vê a sua coesão e coerência, se você conhece didática, não dá, né?! Agora no UCA já consegue, porque é um por aluno, porém nós já temos esse impasse: não tem Internet. Eu não consigo fazer textos GRANDIOSOS, né?! Eu consigo coisas MENORES... é:::: se esforçando consegue sim. E o celular do aluno não dá, né?! Porque o celular é:::: um meio, assim, que o aluno ainda vê aquilo como um recurso pra ele usufruir prazerosamente. Ele não vê que ele deve, que ele pode abstrair conhecimento, coisas mundanas, né?! E devagar a gente vai mudando a mente dele, mas infelizmente AINDA ele não vê assim.

Pesquisadora: Pensando nesse contexto e ressaltando: o que você pensa a respeito disso?

Isaltino: Olha, teria tu-do pra ser perfeito, grandiosamente perfeito, seria uma excelente aliada pra nós que trabalhamos com Língua Portuguesa e:::: sabemos da atual situação do BRASIL, né?!, em relação à educação, que os nossos índices de Língua Portuguesa e Matemática, INFELIZMENTE, né?!, falo isso com pesar, é péssimo. Seria um grande aliado, nos ajudaria MUITO, mas teria que evoluir MUITO dentro da Rede Municipal, né?! Eu trabalho em outras áreas é:::: que eu falo: Rede Estadual, Particular... Então a, a vivência é diferenciada:::: de você trabalhá, às vezes, a mesma aula que você planejou, na Rede Municipal, numa Rede Estadual ou numa Rede Particular. Então você vê que a, a:::: diferença é muito grande. Lá, ACONTECE, DÁ CERTO, por quê?! Nós temos recursos avançados, a Internet funciona, são:::: programas, né?!, às vezes, sites, coisas, assim, pequenas pra nós. Isso, em outras redes que:::: já conseguiram desenvolver um *per capita* maior pra aquilo ou então deram uma ênfase grande é:::: acreditando nessa proposta, acreditando nesses recursos midiáticos. Nós é:::: tem dez anos que eu estou na Rede Municipal, tem dez anos que não há evolução na Rede Midiática. O UCA surgiu lá atrás. Nunca mais teve nada, NEM é:::: uma pessoa pra ir lá e falá assim ó: o UCA tá funcionando? Deixa eu fazer uma manutenção. Cê não vê, cê não vê a manutenção desses computadores. Aí, quando vai, é:::: um a cada cinco anos. Infelizmente. Nós sabemos que é difícil, gasta dinheiro, né?!, mais a:::: Rede em si, né?!, poderia ter um olhar especial pra isso, que:::: seria e é muito importante pra nós. É um grande aliado.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Isaltino: Eu sou muito a favor, gosto é::::, se tiver a oportunidade, eu trabalho quase que sempre, né?! É:::: eu vejo como:::: é algo transitório, modificador, faz a diferença, o aluno aprende, que é o principal, né?! Hoje, nós precisamos transformar muito, com relação à leitura e à ESCRITA, que é o fator BÁSICO pra qualquer cidadão, né?!, é:::: que ne-ces-si-ta, ele necessita disso. Eu vejo que, que é modificador. Infelizmente, nós não temos muitos MEIOS, mas, sempre que, que, que se dá uma brecha, a gente consegue utilizá. Eu sou favorável, sim,

ao uso de qualquer recurso midiático, desde que saiba quando, como e o momento certo pra usá.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Isaltino: Computador do laboratório de informática: o computador eu uso pouco, porque, porque:::: não sei se todas as escolas são iguais, mas eu digo na qual eu atuo, né?! Nós não podemos usá a sala de informática sem um responsável por ela, né?! Então nós ficamos o ano passado todinho sem nenhum profissional. Então, quando eu digo poderia ser... até não uso, né?!, porque eu não usei. É:::: nós não tivemos um profissional que trabalhasse, no turno MATUTINO, que corresponde do sexto ao nono ano. É:::: então, por isso, nós não tivemos o uso do laboratório de informática. Creio eu que isso possa ser modificado e, se Deus quiser, vai ser modificado esse ano, mas não foi utilizado. **UCA:** o UCA eu posso dizer que eu usei pouco, porque o UCA nós temos, né?!, mesmo que não haja um profissional, a gente pode ir lá, pegá com, com alguém da escola, algum responsável, gestor, enfim, e levá isso pra sala de aula, mas ele dá MUITO trabalho porque eu tenho que ir lá, pegá, trazê, ligá com os meninos, fazê o que eu necessito dentro de sala de aula. Então, às vezes, eu tenho cinquenta minutos de aula, eu gasto vinte e cinco, trinta só nesse percurso. Então eu vô tê vinte minutos pra fazê aquilo que eu já tinha:::: almejado em quarenta, quarenta e cinco. Então a perda de tempo é muito grande. Então, às vezes, você DEIXA de utilizar, por não ter, às vezes, é:::: algo pla-ne-ja-do ou alguém que possa estar te, te ajudando, naquele momento, com relação a isso. **Celular:** o celular, como é algo mais prático, é utilizado com maior frequência, porque você já pede pros alunos, explica o que necessita automaticamente ali... eu uso o celular regularmente, nem que seja uma, duas vezes na semana. Que seja, às vezes, pra procurá uma palavra que ele desconhece: professor, o que que significa? Vamo lá. Vamo usá o seu celular? Vamo usá ele pra alguma coisa que, realmente, faz necessidade? Então acaba sendo regularmente o uso do celular em sala de aula. Gostaria de utilizar os outros mais? Claro que sim, mas, infelizmente, nós temos aí empecilhos, né?!, que não nos deixa:::: utilizá de, da maneira a qual gostaríamos.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Isaltino: Acho que eu já até havia comentado com você numa questão anterior, né?! De TODAS as formações, tudo que eu já fiz é::::, engrandecendo tanto o pessoal quanto o profissional, eu não vi nenhum a-poi-o, né?! Algo que falasse, assim, ó: esse aqui é um norte, daqui você vai, esmiúça e você consegue aprender sobre recursos midiáticos, coisas inovadoras, tecnologias, site, vídeos, enfim... tanto faz na leitura, na escrita, você não vê, infelizmente, algo norteador pra isso. É, é:::: creio eu que quem trabalha, né?!, com, com diversas áreas afins, eles ainda acreditam que a leitura e a escrita ela só pode ser ensinada através do seu bom caderno, do seu bom livro, você na lousa e aquela aula ali que:::: que TEM que ser desenvolvida daquela maneira. É:::: eu não TENHO nenhuma formação que, que:::: que possa falar assim ó: te ha-bi-

li-to a fazer algo diferenciado. Tudo que eu fiz e faço até hoje é porque eu busquei por fora, com conhecidos, com amigos que já fizeram, com pessoas que tenham um conhecimento maior que o meu e que façam uma troca de experiência com a gente com relação a isso. Isso aí, às vezes, é até uma dica, né?!, pra cursos na Casa da, do Educador, Casa de Formação... recursos tecnológicos, midiáticos, mas que não sejam igual foi feito o curso, pra nós professores, do UCA, quando o UCA surgiu, que foi O-BRI-GA-TÓ-RI-O, não ensinou na-da, nos ensinavam coisas, assim, que a gente já sabe: ligar, desligar, o que que é o Microsoft, o que que é um office. Isso aí todos nós que estamos atual, já temos um conhecimento BÁ-SI-CO, nós precisamos de coisas i-no-va-do-ras. Olha, eu tenho tal site, nesse site você busca um filme, daqui você traz tal escrita, tal leitura quanto ao texto, né?! Então, assim, que nos dê um norte, pelo menos mostre o começo, porque dali nós, automaticamente, vamos buscar coisas mais profundas e que nos interessa com relação a isso.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Isaltino: Olha, eu não utilizo é:::: como ferramenta de trabalho, porque:::: eu sei que muitos utilizam, já vi que dá certo, só que tudo depende é:::: do meio que você está inserido, né?! Então depende da, da série/ano, depende do que você trabalha e com quem, quem, qual, qual público que você pretende atingir. O público no qual eu trabalho é:::: eu sei que não dá certo, porque eles não utilizariam esse meio como uma ferramenta, né?! Então eu disse numa questão anterior: os meus alunos, né?!, que eu trabalho atualmente, eles veem o computador, o celular que seja, ou qualquer recurso midiático, aquilo é algo pra quê? Pra engrandecer o seu pessoal, mas engrandecer de que maneira? Prazerosa. E eles acreditam que isso tudo não é prazeroso. Então fica difícil tornar isso como uma ferramenta, na atual conjuntura, na situação que eu me encontro. Não vô te dizê que isso não dá certo. Dá sim, porque eu sei de várias outras pessoas que usam, têm conhecimento, eu vejo na mídia, né?!, professores que utilizam isso como recurso. Eu ainda não me sinto apto pra podê estar utilizando isso como uma ferramenta para os alunos no qual, no qual:::: estou lidando, trabalhando hoje em dia. Eu não vejo, assim, como algo que vai favorecer a eles. Posso mudar de opinião amanhã ou depois? Claro. Com certeza. Mas eu ainda vejo isso como um empecilho, né?! Eu:::: como que eu posso dizê? Eles ainda não têm uma:::: obrigação com eles mesmos de saber que isso é importante pra eles e pra vida deles. Então, a partir do momento que ELES entenderem que isso é importante pra eles, que vai engrandecer, enriquecer a, a vida estudantil e pessoal, aí sim a gente pode pensar em... abordar é, é:::: isso como uma ferramenta. Eles não veem isso como, como algo:::: favorável. Então, infelizmente, é:::: complicado você dar murro em ponta de faca. Vamo dizê assim.

TRANSCRIÇÃO N.º 09³⁰

Pseudônimo do docente: Arminda

Idade: 55 anos

Pesquisadora: Vamos iniciar, então, Professora. Eu vou confirmar com você se você me autoriza gravar essa entrevista para o trabalho de mestrado, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba - MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.”

Arminda: Permitido, com muito prazer.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos (há vinte e cinco anos)
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Arminda: Mais de vinte anos. Vinte e cinco anos. Na Rede Municipal, vinte e cinco anos, mas, na área de educação, na Rede, eu tenho trinta e sete anos. Só... na sala de aula mesmo, são os vinte e cinco anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Arminda: É... no ano passado, precisamente, foi:: a busca pessoal mesmo, né?! De, de muita leitura, mas::: é, ao longo de toda, né?!, a minha atuação sempre fazendo cursos, sempre em formação, tanto na escola, é::: nos momentos de formação continuada na escola, na, no Centro de Formação, que era o CEFOR. Hoje é a Casa do Educador, né?! Então tudo que a prefeitura, às vezes, o estado também, né?! É::: a gente tava sempre participando. E, mesmo quando eu estive fora da sala de aula, a gente, sempre, em formação, né?!, paralela à biblioteca, à leitura, que a gente sempre trabalhou com as ações de incentivo à leitura, mesmo quando estava fora da sala de aula. SEMPRE em contato com o livro, com a leitura e com as propostas de incentivo à leitura. Até... na formação pessoal, faço nessa área do livro e da leitura, ou seja, Língua Portuguesa e Literatura. Na escola... bom, é::: a mesma coisa. A gente sempre aproveita os momentos ali de enriquecimento, é, é::: profissional, né?! Voltado pra área mesmo, sempre a gente tem as divisões, né?!, do, na escola. Às vezes, a gente divide por área e é natural. Então a gente, sempre, o primeiro, a primeira preocupação, o maior objetivo é sempre a gente trabalhar, né?!, DESPERTAR, INCENTIVAR a leitura, né?!, e a prática escrita também, né?!,

³⁰ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e :::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

desenvolver:: que é um desafio muito grande, sim, né?! É::: a leitura::: nem todo mundo tem a possibilidade da leitura digital, né?! Não é todo mundo. A gente acha que é, mas não é. Os meninos, os alunos da EJA, né?!, eles não... parece que eles não se atêm muito ali à leitura NO celular ou NO computador. A gente ainda precisa de avançar nessa democratização, porque tudo isso tem um custo e, mesmo também, por causa da escolha ali do::: do que eles vão pesquisar, né?! Tem aí um universo muito grande pra eles, mas aí a gente também, com o, o livro, né?!, a gente tem que ir é... é a importância do livro. Nessas áreas de Língua Portuguesa e Literatura que busco me formar continuamente.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Arminda: Especialização e aperfeiçoamento, né?!, a pós-graduação *lato sensu* na... no Ensino da Língua Materna, eu tenho uma pós na Metodologia do Ensino da Língua, que é sempre trabalhar ali a contextualização, né?! É::: a gente não pode sair fora de forma alguma. Os cursos de aperfeiçoamento... É::: eu fiz na Casa de Formação sempre, vinculada à prefeitura. A prefeitura sempre ofereceu, né?!, muitos cursos, sempre ofereceu. Ali, na época da Dedê, teve uma evolução muito grande, né?!, uma oferta muito grande de cursos pra gente. Então eu me lembro que foi um período que a gente cresceu muito. (Grifo nosso – citou também pós-graduação em Linguística Aplicada em outra resposta).

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Arminda: Sim, sim, a::: gente precisa de::: é:::, de aprofundar os conhecimentos, né?!, aprofundá, enriquecê e buscar, né?!, é::: essa, esse, essa troca de conhecimentos, né?!, porque ele não deixa de ser uma troca. A gente vai buscar, mas a gente troca muito conhecimento também, né?! Então é muito importante pra gente podê é, é::: aplicar isso na sala de aula, porque o UNIVERSO na sala de aula ele é muito diversificado. Então tem muitas situações que a gente precisa saber vivenciar, né?!, a gente precisa saber dar uma continuidade pra podê construir o trabalho, né?!, da, da prática pedagógica. Então esse embasamento do, do contato que a gente tem, no::: que a gente teria, né?!, que um curso de mestrado, né?!, propõe eu acredito que vai trabalhar muito com a gente de abrir muito é::: a mente da gente mesmo, né?!, pra gente fazer as nossas relações, não é?!, de relacionar, porque a gente tem muita coisa guardada que, às vezes, a gente é::: não sabe como relacionar com a nossa prática. É::: eu acredito que num, num mestrado, né?!, a gente vai saber relacionar melhor esses conhecimentos que a gente tem guardados. Eu pretendo fazê o mestrado, já faz tempo que eu tô querendo, né?! Eu preciso agora é de encontrar, assim, o momento. Preciso de fazê essa hora.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Arminda: Então, no momento, eu até ainda não fiz o mestrado devido a isso, né?! A gente, de fato, o professor precisa de ter uma jor-na-da intensa pra gente podê ter uma remuneração melhor. Então o ano passado, por exemplo, eu trabalhei os três turnos, três turnos. Então, não, NÃO tem possibilidade alguma de, de... o ano passado eu não fiz nenhum curso de formação é::: e tô, assim, preparando para podê diminuir, desacelerá, né?!, me programar pra podê me dedicá ao mestrado, porque tem que ser um momento de dedicação, mas, infelizmente, a gente percebe que tem que ser é::: o professor mais valorizado, né?! Tudo o que tá ali é à volta do professor, né?!, a educação de verdade precisa desse incentivo. A gente precisa de sair fora daquela realidade de números, de dados, né?!, porque, se você for trabalhar a, o aspecto hoje, no Brasil. Hoje, a gente TRABALHA dados, o que interessa são os dados, o resultado, né?!, mais o resultado numérico, mas e a verdade, né?! O que que a gente tá conseguindo construir de verdade. Então precisa desse investimento pra gente mudá esse conceito, sim, né?!, porque esses resultados eles vão, eles teriam que ser apenas consequência, né?!, consequência de uma construção do conhecimento, né?!, de uma melhoria da qualidade do ensino, pra gente construir, né?!, os meninos saírem preparados. A nossa realidade não é essa, né?!, não é essa.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Arminda: Ah, bastante. Então a gente tem em mente, né?!, os professores, os cursos que a gente fez, os momentos de, de construção, de elevação que a gente teve, né?!, com pessoas que, de fato, tinham muito a oferecer, né?! Nos cursos, voltar pra Literatura, pra Língua Portuguesa, né?! Então são cursos é, assim, de modo geral, que com, que contribui com a prática da gente, mas pra gente também, pro nosso crescimento pessoal, porque é impossível também um professor, um palestrante ele tá ali abordando um tema, se ele não falar um pouquinho dele, um pouquinho do ser humano que tá atrás naquela prática, né?! Não exatamente da vida pessoal dele, mas como essa prática é voltada pra ser humano, então, claro que a gente é::: intrinsicamente, né?!, a gente tá sempre é voltado pra essas relações. Por exemplo, assim, tinha um professor muito especial, né?!, que não tá mais aqui junto da gente. Assim, uma pessoa muito simpática, tranquila, né?!, que tinha ali a Literatura, os poetas de todos, de vários períodos literários, né?! Então ele falava:::, a aula que ele dava que parecia que a gente tava vivendo aquele momento, né?! Parecia que ele se transportava pra aquele universo daquilo que ele tava falando e conseguia nos levar junto, né?!, era, era um professor, assim, muito interessante. Eu acredito que nenhum aluno o esqueceu. De forma alguma. Mas claro, tiveram outros também, né?!, vários outros. Tive muitos bons professores. É::: todos os cursos que eu fiz superaram minha expectativa. Todos. Outra professora muito especial... é a prática dela, assim, ó... uma literatura bem popular, né?!, aquilo que toca as pessoas e que faz que:::, né?!, é criar muitos vínculos com as pessoas, né?! Do fazer que essa professora sempre praticô, né?!, foi essa literatura mesmo que vem da raiz, que vem da, do povo, né?! Então eu lembro que ela levava muito relato, muita canção popular, né?!, músicas que, às vezes, a gente nem conhecia, mas que tinha história e já tinha conhecimento, né?! A gente não, não conhecia. Nós que estávamos ali fazendo, né?!, o curso, mas é::: o Paulinho Pedra Azul, que hoje acho que todo mundo o conhece, o músico, né?! E::: ela trabalhava muito a Literatura, né?!, a letra da música do Paulinho Pedra Azul, lembro muito, marcô muito.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Arminda: Olha, a verdade, que talvez é porque eu tenho, assim, mais tempo de atuação, de profissão, às vezes, hoje eu não, eu não tenho sentido tanta motivação e tanta novidade. Acho que fica meio, às vezes, desarticulado, MAS, num passado, né?!, assim, próximo é:::, se eu for buscar lá atrás, eu posso falar que eu sempre me realizei. E isso me incentivô a continuar na área, né?!, da educação. Isso sempre foi um incentivo que prende a gente na área e::: agora, hoje, os encontros da escola, né?!, ficou muito perdidos, fica, assim, fica sem conteúdo, fica... vazios os, as formações das escolas. Na Casa de Formação, eles têm muito a oferecer, mas existe a coisa do sistema, existe um conjunto de coisas, também, que não é do querer deles, né?! É::: eu, eu percebo é::: as últimas vezes que eu fui fazer curso, é::: o professor::: ele é muito realizado, mas ele também, ele, assim, ele é carente, ele sempre precisa de desabafar e, é::: quando tem um curso, um encontro que os professores se encontram, é::: parece que é primeira necessidade. E não é o momento, mas ele começa a falar: das suas fraquezas, seus desabafos, é::: das suas é::: angústias, né?!, tudo ligado à educação, mas... e a proposta dos cursos nem sempre é essa. É ouvir, né?! É claro que o palestrante, o professor ele fala, assim: gente, eu não posso me opor. Eu acredito que o pensamento seja esse: eu não posso me opor aos meus alunos. Então, pra eu podê conquistá-los, eu tenho que de fato ouvi-los primeiramente, mas aí eu acho que compromete um pouquinho, sabe?! E hoje mesmo, né?!, até mesmo conosco, com o professor, quem tá ali é::: professando alguma coisa, né?!, um conteúdo, quem tá palestrando, a gente tem que ser muito artista, porque a gente tem que prender MUITO a atenção de quem está nos ouvindo, né?! Tem que prender muito, por, por diversas razões. Então não é só o professor, NA SALA DE AULA, só com aluno. Então, lá no curso de formação, também, quando a gente vai, a gente... parece que o professor tá procurando uma coisa mágica. Não é isso, de forma alguma, né?! Mas é por causa da angústia dele, né?! Ele quer, de fato, algo que venha construir e, às vezes, até ter o resultado mais imediato, né?! E a gente exige muito do professor. Então esse professor para o professor, para as formações, ele tem que ser... de professor pra professor, ele também tem que ser muito preparado, né?! Por quê? Porque ele vai lidar também com essas situações que, às vezes, atrapalham um pouquinho a fala dele, né?! Então tem... ele vai ter que sair, tem que desviar, né?!, pra ele podê, DE FATO, construir e aplicar aquele curso, aquela formação pra contribuir com a qualidade.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Arminda: É interessante, porque a gente fica mergulhada ali na área, né?!, na educação. E a gente... quem gosta ela vai querendo mais, né?!, ela vai querendo mais. Então, é uma realização pessoal, né?!, porque a gente quer conhecer mais, é uma realização pessoal, sim, mas que também o próprio sistema nos pede, nos cobra, né?! Então é uma busca nesse sentido e eu me lembro, também, de um curso que eu fiz de pós-graduação em Linguística Aplicada::: Linguística Aplicada... eu fiz, eu fiz essa pela UFU. Os professores vinham é::: realizar o curso aqui em Uberaba. Então era, assim, professores muito preparados, né?!, que trouxe uma linguagem, que trouxe um, uma, uma bagagem de conhecimentos pra gente, que a gente já pôde aprofundar, né?! Que foi um momento ali é:::, na época, inovador. Isso tem vinte e cinco anos, né?! Era, assim, uma coisa MUITO inovadora. Então, ali os conteúdos, as matérias da, da linguística, né?! E eram professores de... diversos, também, da Rede Pública, particular e é uma troca, também, né?!, de experiências. Foi uma demanda de trabalho, mas foi uma realização pessoal.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Arminda: Recentemente não. Recentemente não, mas é:::, nessa época, também, né?!, parece que era tudo muito produtivo, MAIS produtivo, mais enriquecedor, apesar de HOJE ter mais avanço, mas eu me lembro, né?! Eu trabalhava em uma escola da Rede, há vinte e cinco anos atrás, aproximadamente, pouco mais... Depois um, um bom tempo, é::: todos os momentos de formação ali, cada dia, cada formação era um professor que desenvolvia um, a parte do seu conteúdo. Então ali na escola... ERA muito prazeroso, porque, hoje, a gente fala: nossa, hoje tem formação! A gente vai como se fosse um peso, um horário, mais um dia, assim, de trabalho, é um PESO quando é dia de formação. E, se você me perguntar, parece que a gente não trabalhava aos sábados. A gente ia, sim, ia aos sábados. Os momentos de formação sempre aconteceram aos sábados, só que eles eram leves e enriquecedores. Então a gente não tem o lado do, do sacrifício. Parecia que só existia o lado da satisfação. Então, tanto ali a gente aprendia com outro, quanto também a gente contribuía com esse conhecimento, né?!, porque cada, cada encontro ali tinha o seu grupo. A pessoa que tinha, que era convidada a::: fazer essas formações, né?!, direcionar. Então a gente se preparava.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Arminda: A gente vê, né?!, os cursos, sempre está por dentro dos cursos oferecidos pela Casa do Educador. Então, pelo tema, pela, pela ementa, a gente vê que são cursos EXCELENTES, né?! Eu não estou fazendo, mas eu sei que são cursos excelentes, as pessoas preparadas, né?!, muito preparadas pra podê trabalhar. É::: que eu tenho certeza que contribuem, sim, MUITO na nossa prática. Mas, como eu disse, né?!, eu tenho a necessidade. Ano passado eu trabalhei nos três turnos, né?! É::: não sei se é o momento que eu posso falar, agora, né?!, mas, pra mim, além do, dos três turnos eu estar trabalhando, tem o agravante da localização, a localização é um fator que, assim, que atrapalha muito. É::: pela, pela questão da segurança. Eu já fui assaltada, então, é::: a gente não esquece. Então toda vez que eu ia na Casa do Educador, que seja de dia, a gente não para tão próxima. Então a gente já chega no local que é tenso. Onde que eu vou guardar meu carro? Onde que eu vou deixar meu carro? E na volta, na saída do curso, será que o meu carro ainda vai tá lá?! Então a gente vai com esse pro... com essa situação. À NOITE eu já me vejo, assim, uma coisa im-pos-sí-vel de ir na Casa do Educador. Eu, sinceramente... seria impossível. Então não é só lá não. Aqui, na escola, à noite, quando a gente vem... Então, a direção já pede pro guarda que vem, porque não dá pra poder todo mundo guardar os carros, né?!, no estacionamento, pra poder ficar de olho nos carros na porta, é::: aguardando a gente entrar e sair da escola e, no estacionamento, é a mesma coisa. A gente entra junto e sai junto, porque as escolas hoje, né?!, no... pra todo lugar na cidade, existe o risco. Então a gente não vem, assim... a gente vem apreensiva, muito apreensiva. Agora, sinceramente, nas escolas, precisa de melhorar. Acredito, sim, que a equipe pedagógica, os diretores têm muito a contribuir, mas eles também fazem parte de um sistema que eles estão, eles são atropelados por muita cobrança, por muita coisa, pelo fazer deles, né?!, mas que eles precisam de contribuir, principalmente os professores NOVOS que estão ingressando, né?!, de trabalhar, sim, é, é::: a pedagogia, os recursos metodológicos para o professor, que seja da Matemática, do Português, eles precisam tá orientando, né?! O primeiro momento tem que ser na escola, no encontro formativo da escola. Agora eu acho, eu, pessoalmente, que precisa de melhorar bastante, sim, sabe?!

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Arminda: O ser humano ele ainda está em busca do, do amor, do bem-estar, da harmonia, da paz. Pode ser QUALQUER pessoa, o jovem e qualquer jovem, né?! Ele:::: que, que ele quer? Ele quer amar, ele quer ser amado, ele quer um mundo melhor, né?! Então, nós que somos da área de Literatura, nós sabemos que a Literatura oferece muito isso, né?! É:::: agora, o, essa valorização tecnológica com a leitura e a escrita. Então é:: a gente tem uma parte da comunidade que a gente sabe que usa os recursos é:::: tecnológicos para o conhecimento, né?!, vamos falar o conhecimento acadêmico, né?! Não informação. Porque uma coisa é informação, outra coisa é conhecimento, né?! Então tem uma parte da comunidade que não busca o conhecimento, né?! ALIÁS, busca informação, mas aquela informação que não vai fazer parte da FORMAÇÃO do ser. É::::, e se tá aí no mundo, CLARO que a gente tem que saber, que a gente tem que usar, a gente tem que saber, sim, né?! E CLARO, porque ele tem tudo, né?! A Internet tá aí, ela tem tudo que existe no mundo. Coisas que a gente nem imagina que existe, né?! A Internet nos auxilia. Claro que a gente tem que saber filtrar. Isso aí é uma coisa até que dificulta pra gente, né?! A gente sabe que tem que ter ali a referência, temos que saber filtrar bastante é:::: antes da leitura. Cadê a autoria, né?! Então isso aí é outra coisa que, que a gente tem que tá atento, né?! Que... Quem que tá falando isto aqui, né?! Quem que tá escrevendo? Quem tá dando esse parecer? Mas a gente precisa de evoluir muito, né?!, porque o, o jovem ou a pessoa só vai procurar informação e não conhecimento se ele não tiver orientação. Então é claro que cabe à escola, sim, orientar, né?! E, se a gente nunca começar, com essa orientação, porque é proibido o uso do celular em espaços públicos ou na escola, né?! Sim. Por quê? Porque eles usam, né?!, eles buscam é sites ou assuntos que não pertencem à escola, mas isso aí é da cultura, né?! É cultural. É porque eles vivem nessa... eles estão nesse mundo e a escola tá aqui pra transformar isso, né?! Então, de fato, a gente tem que começar lá por baixo, oferecendo o que é que é o computador? O que é que é a Internet, os recursos é, é:::: digitais te oferecem? Então:::: a escola tem que MOSTRAR o que que existe pra eles, quando forem usar, tiver a possibilidade, saberem o que procurar, né?! Então eles conhecem, tudo que a gente não sabe eles... eles sabem mexer, é:::: editar fotos e tal. Eu já não sei. Mas não sabe um site de busca, de uma pesquisa escolar, por exemplo. Então nós temos que trabalhar, mas como que nós vamos oferecer? E precisa de uma infraestrutura, né?! É:::: tem que ser oferecida essa infraestrutura, porque:::: cê vai na aula de língua... Às vezes, Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. É:::: você vai assistir um vídeo... A escola não tem uma rede pra todo mundo assistir, cada um assistir, ouvir com seu foninho e assistir o vídeo. Então, tem que usar o recurso do data show pra todo mundo, coletivo, mas, às vezes, a proposta não é essa... Às vezes, a proposta é individual, né?! Todo mundo junto, mas cada um no seu momento, que ele pode voltar, né?! Então a gente precisa de investir muito ainda em tecnologia, modernizá, melhorar, né?!, pra poder DEMOCRATIZAR e oferecer o acesso.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Arminda: Sim, sim, tudo no seu tempo, né?! Ofereceram, oportunizaram sim. Então, retomando aí, né?!, o curso de Linguística, que a gente fazia. Nós fizemos muitas transcrições, né?! Fazíamos entrevistas, também, pra poder é:::: avaliar, avaliar vários aspectos, né?!, da linguagem formal, não formal, das variações linguísticas, né?! Então, naquela época, ainda não

tinha, né?! , o, o::: computador, a Internet não tava... existia mas era uma coisa muito longe, muito distante da gente, muito cara, né?! Mas foram cursos que, que proporcionaram, assim, esse, esse desenvolvimento, né?! Pra gente podê chegar onde a gente está, né?! É::: a música, né?! , o ouvir, o falar, né?! , o ler, o escrever, né?! Todos os aspectos. O visual também, o visual claro, né?! É::: as linguagens não verbais, né?! Então a gente sabê olhar, é::: avaliar, né?! , olhar a postura, né?! Isso aí é uma leitura, é a leitura que a gente faz do MUNDO, né?! A leitura do vento, né?! , que lê tudo que a gente faz do vento. Que que o vento tá causando, né?! Esses percursos me levaram a pensar... na escola é, é, é::: limitado, né?! O nosso uso do UCA, do computador é limitado de-vi-do à Internet, né?! , de não suportar o número de alunos. Então ele é, assim, ele é bem limitado, mas é enriquecedor, né?! E::: é um outro momento, né?! , a gente sai da sala de aula, é um outro momento, né?! Larga um pouco o lápis, o caderno, o livro. Então... e os meninos sentem falta disso, né?! É o momento de tá mostrando pra eles que existem, também, a::: outra forma de aprendizagem, né?! , de, de busca, outra forma de busca. Mas, de novo, eu digo, né?! , que a gente precisa de avançar, sim, mas... Na verdade, é::: eu tenho mais experiências com o computador mesmo, porque a EJA, né?! , vamos especificar a EJA. É à noite. O UCA, a tela dele ela é menor, né?! E claro que a gente tem que respeitar muito aquele público nosso mais sofrido, de trabalhador, de pessoas mais velhas. Chega à noite, não tá muito enxergando qualquer letra, é pequena, né?! Então a gente tem que... a luz do local não contribui muito. Então a gente tem que avaliar isso aí também. Então eu trabalho mais com o computador. O celular já trabalho também, apesar de não ser permitido, né?! A gente se sente assim: ah, eu tô fazendo alguma coisa errada. Meu Deus! Mas trabalho com caráter pedagógico... Mas aí tem um ou outro aluno que, às vezes, muito rápido, eles acessam outros sites, não tão ali no nosso momento. Então a gente fica, assim, apreensiva. Assim, a gente, a gente tem, a gente assume o risco, né?! Então vai muito, assim, do diretor da escola, que olhar que ele tem. Pode, não pode. Que será que eles estão fazendo? Então tem esse lado sim, mas, então, eu trabalhei mais com computador, né?! , no laboratório de informática. Então eu gosto, assim, de trabalhar muitos temas. Essa é uma coisa meio conservadora, né?! É as datas comemorativas digamos. Então::: Hino Nacional, a história do hino, por exemplo, porque tem uma letra maravilhosa e, e, a gente faz ali o, o, o::: a conexão da letra da música com lá os poemas do Gonçalves Dias, né?! , as Canções do Exílio, né?! , as diversas Canções do Exílio. E aí nesse, nesse estudo, nós fomos ver é::: o primeiro Hino Nacional, né?! Então a música mesma, a, a, a::: composição musical e::: as palavras. Como que era? De onde que surgiram, né?! Então... e tinha o, o::: tem gravações, é incrível, muito antigas que eles têm acesso no laboratório. E eles acharam aquilo, assim, o fim do mundo. Falaram: professora, mas isso aqui é muito antigo, mas olha, naquela época. Então eles transportam, né?! , fazem um paralelo com o que é hoje, com lá, na época que a música foi escrita, né?! , porque ela foi até algumas... alteraram alguns trechos, né?! E::: mas aí, quando a gente traz para o nosso dia a dia, né?! , umas palavras tão distantes, né?! E::: algumas pessoas conseguem fazer a leitura. Professora, mas olha quantos adjetivos! Quantas qualidades pra natureza! Nossa! Parece que a gente não, não consegue enxergar essa, a beleza toda na, na natureza, a correria da gente não deixa a gente perceber o quanto a natureza é bela. Então, quando a gente escuta esses depoimentos, é muito gratificante, né?!

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Arminda: Olha... teve uma vez que eu desenvolvi na EJA, né?! , é... porque nem todas as escolas o laboratório de informática trabalha à noite. Então teve um período ali que a gente teve uma liberdade da gente mesmo pegar a chave do laboratório, entrar e desenvolver, né?! Período

muito curto. Então, eu percebi que a gente teve um momento de é:: dessa pesquisa, né?!, pra essas linguagens multimodais, né?!, de a gente tá fazendo uma pesquisa, vê um poema, né?!, um, uma declamação, um vídeo com uma declamação de um poema e, ali, a gente tem um link pra gente podê ver uma história, o paralelo, né?! Quando esse poema foi escrito? Como que era o país? Como que era a situação naquela época? De fazer esse, essa pesquisa completa. É:: agora, hoje, por exemplo, o laboratório de informática fica aberto duas vezes na semana só. É::: às vezes, não coincide com a turma, né?! Pode acontecer isso: da gente não conseguir. E porque o outro professor também quer usar. Então, olha aí, a gente precisa de avançar muito, né?! (grifo nosso: não trabalha com o UCA, trabalha apenas com o computador, o celular muito pouco).

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Arminda: Ah, não. É::: eu nunca trabalhei, sinceramente, né?!, na EJA, não trabalhei a produção escrita no, no computador. Não. É::: devido ao tempo, né?!, e::: o público, eles ainda, assim, usa o computador como algo ainda um pouco distante deles. Eles usam, né?!, ainda distante. É::: eles escrevem muito no celular, né?!, mas a linguagem deles, né?! Eles têm ali os códigos deles. Então vamos dizer que eles praticam a escrita, mas é escrita totalmente desvinculada, é::: digamos, do outro padrão, né?!, da outra variação linguística que é, seria na norma padrão, né?! Então eles ficam presos na, na, na variedade deles, né?! Então, eu acho que eles têm que saber que existe as, as outras variações, as outras formas de comunicação, né?!, as outras formas de escrita. É::: mas, então, na, no computador não, não, assim, não teve tempo, a gente não teve essa oportunidade dessa CONTINUIDADE, porque é um trabalho de continuidade mesmo, né?! Agora o ato de escrever ele ainda é difícil pro brasileiro, né?! Não é especificamente só o ato de escrever... as pessoas conversam muito, expõem muito, mas, na hora que você pede pra ela falar sobre alguma coisa, ela se perde um pouco, né?! Isso é da gente mesmo. Então a gente tem que desenvolver, né?!, porque uma coisa é você bater papo, outra coisa é você falar sobre isso. E, depois, a outra parte é você escrever. Quer dizer: você tem que ter a organização do seu pensamento, né?! Então o, o, a criança, quando ela tá aprendendo, ela primeiro tem que passar pela fase da produção oral, né?! E:: pouco é trabalhado, né?!, por mais que a gente fala, pouco é trabalhado, né?! A criança que sabe elaborar uma história, uma historinha, que seja uma historinha curta, a gente tem que desenvolver, né?!, na criança e ali no... porque aí no adulto... O adulto não vai saber. Um adulto, normalmente, ele tem dificuldade, é um problema brasileiro, né?!, a questão de escrita. É:::, às vezes, tem aquele que ATÉ GOSTA de falar, de escrever, mas, de repente, quando você vê, é um ato de, de:::, não é nem de depoimento, é o pensamento dele mesmo. Ele vai falando, falando e:: tá faltando ali as conexões, né?!, é::: falta da organização do pensamento. Então precisa, sim, de trabalhá a leitura e a escrita, né?! É::: mas não é fácil, apesar de todo mundo querer, tanto o professor querer trabalhar e quanto alguns alunos também quererem aprender, o fazer é mais difícil, né?! Então eu tenho, assim, um grupo de alunos que eu tô acompanhando desde o primeiro período, a gente já está no terceiro período. Assim, são uns alunos muito interessantes, né?! Um rapaz e cinco senhoras, né?!, são cinco senhoras... E eles criaram ali um grupo, amizade muito grande, muito boa, né?!, um encanto a turma, muito prazerosa. E realidades todas sofridas, mas realidades diferentes, né?! E que a gente, assim, se comove, a gente... é lições de vida pra nós, professores. É o nosso momento de aprendizagem. Então::: a vontade que eles têm de sabê escrever, né?!, de saber montar um texto. Professora, mas é difícil, eu preciso de aprender fazer uma redação, eu preciso de sabê... aprender fazê uma redação. E aí eu vou explicar, né?! Gente, tudo acontece primeiro é na mente, é um momento da inspiração, né?! Você vai buscar ali um

momento inspirador. E, às vezes, a leitura, né?!, pelo fato deles terem trabalhado o dia todo um, uma atividade física, sem parar, na hora que eles chegam na escola e assentam, aquilo parece que acalma, tranquiliza, né?! Então a luta deles, a persistência tem que ser muito grande, porque o momento é leitura. Às vezes, vem um sono, vem um:::: aquele desânimo. E aí cê tem que diversificá. Cada um lê um trecho. De repente, cê lê em voz mais alta e com mais ênfase pra podê chamá a atenção deles, né?!, pra podê pro... praticar também a::::, a::::, pra eles poderem ter a compreensão.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Arminda: Imprescindível, né?!, imprescindível, nota dez, é:: mas nós, professores, a gente PRECISA ainda de crescer muito, né?!, na:::: aplicação vinda dos recursos metodológicos, nós precisamos de crescer bastante, né?! É:::: a gente também precisa ter mais acesso OU a escola melhorar é:::: a oferta desse contato, né?!, desse uso, do professor tá usando os recursos é:::: digitais ou a escola precisa de oferecer mais OU o professor tem que ter os seus recursos, né?! Cada um trazê o seu data show, trazê o seu material:: que é mais difícil, né?! A gente não tem esse acesso. É:: a gente precisa, né?!, de enriquecer, nós precisamos de enriquecer, porque:: é:: é o caminho, é o futuro, é o que tá aí pra gente agora, né?! Então a gente precisa de avançar.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Arminda: O computador do laboratório: pouco, pouco. É:::: hoje, vou dizer hoje, esse ano, a realidade desse ano, né?! O laboratório de informática só fica aberto duas vezes na semana e aí todos os professores têm que se dividir nesse, nesse espaço de tempo. A razão maior é essa, a razão maior é essa. **O UCA:** É::::, normalmente, o, os UCAs eles são difíceis para o responsável pelo laboratório de nos repassar. Tem que tá pegando um a um, depois conferir. Eu acho que isso é difícil, porque a gente tá lidando com o patrimônio público. A gente entende que ele tem que conferir, né?!, em que estado é que, que ele pegou esse UCA, como que ele foi usado ontem, no outro turno, e como que a gente está devolvendo, como que CADA aluno está devolvendo. Então isso tudo, isso aí demanda tempo para o profissional que está no laboratório, né?!, pra gente podê trazer ou devolver. Então existe essa, esse aspecto burocrático que dificulta, mas tudo isso é um aspecto cultural, porque, quando os alunos entenderem que tudo é NOSSO, é para USO e não para estragar, né?!, quando eles entenderem que é NOSSO, é:: eles vão cuidar melhor. Então a gente usa pouco, por mais que a gente peça, né?!, que todo mundo fale, ainda uso pouco. **O celular:** Também pouco, né?! Também. Pelo fator, também, que:::: ele não é muito bem-vindo, né?!, mas ainda uso. Sempre ali, quando a biblioteca também está fechada, né?! Precisamos ali dum dicionário, de um livro. Gente, podemos fazê a busca, né?!, pelo::::, no dicionário on-line, vamos fazer essa pesquisa. Agora nem todos têm a INTERNET no celular. É outro problema, né?!, porque a gente fala que todo mundo tem um celular hoje. É:::: o celular é até, torna-se fácil de você tê-lo, né?! Agora o manter, né?!, ter uma Internet não é fácil. Ainda é caro, né?!, pra maioria da população, para o nosso público, né?!,

de escola pública. Então o nosso país eu acho que, assim, tem muita incoerência, né?! É:: fala que oferece alguma coisa e, se você vai olhar, avaliar direitinho, eu não acho que essa oferta seja:: democratizada de verdade.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Arminda: É na:::, a Internet, ela é muito rápida, ela é muito rápida. Então isso aí é um facilitador, né?! E, na hora que cê vai nos gêneros textuais, rapidamente cê tá ali no::, às vezes, ali o site já te mostra, né?! É::: os gêneros textuais que você pode compará o tema, né?!, de uma notícia de jornal com um poema, né?! É::: ali no, no texto científico, por menor que ele seja. Então é tudo muito rápido, né?!, e ele tá ali é::: permeado de imagens, nem todo livro ele tem imagens, que a imagem é, sim, um atrativo. Acredito que a imagem é um atrativo. É sim. CLARO que tenho aquele texto que não tem nenhuma imagem e que ele é rIQUÍSSIMO, que ele te prende, que parece que tá ali no seu momento. Claro. Mas isso aí também é aquele poder mágico do autor, né?!, é o potencial imenso que ele tem, né?!, de prender de verdade, né?!, a leitura. Agora vai muito, também, ali do tema que é de INTERESSE do leitor, do aluno. Quanto aos meus percursos de formação... contribuíram sim, sim. É:: vamos dizer aí que mesmo que a gente não tá ali, que não esteja é:: no computador, né?!, os LIVROS hoje, os livros didáticos ali eles já trazem PARTE, né?!, com a imagem do, do computador, da Internet, é:: como que estaria aquela informação na Internet, né?!, pra buscar fonte, por exemplo, né?!, de textos literários, ali tem toda a fonte e aparece ali, com a página do livro, uma referência bibliográfica, né?! Então a gente... de alguma forma, meus percursos formativos... o, o, o:::, os cursos de formação, nos momentos de formação, eles sempre contribuem, sempre preparam pra aquilo que ainda vem. Claro, claro que eles têm uma visão muito:: ampla, né?!, porque TODO mundo que tá ali são pessoas preparadas pra, pra transmitir um conhecimento, né?! E o conhecimento é isso, gente, ele vai evoluindo, né?! A partir do momento que passa é::: de uma pessoa pra outra, de uma instituição pra outra, ali aquela leitura ela tá se multiplicando, né?! Então. Claro que::: TODO curso formativo a gente ali tem um grande valor, contribui, sim, para, hoje, que a gente tá usando o, o, os recursos digitais, tudo tem essa preparação. Precisamos crescer. Novamente eu falo, né?!, que a gente precisa de melhorá essa qualidade nossa, né?!, trabalhar mais, enriquecer o nosso trabalho do dia a dia e mesmo pro nosso conhecimento. O professor ainda precisa se preparar melhor para o digital, né?! Essa modalidade digital eu PRECISO me preparar, sim, né?!, mas, pra gente podê avançar no:::, no::: ensino, no, no processo todo.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Arminda: Sim. Sim. Utilizo, por exemplo, videoaulas de outros professores. Acho que seria muito interessante fazer, acho que seria, mas a gente tem que ter um trabalho de voz, né?!, que, assim, não sei é... eu já ando com a voz bem rouca. Tem que fazê um trabalho de voz, né?!, porque essa voz meio rouca parece que, assim, é meio desgastada. Não vai ficar legal num vídeo. Mas as videoaulas são... tem é::: são pessoas muito interessantes, motivadoras. Mas uso mais o YouTube. É o que é mais, digamos, mais prático ou aquilo que é mais é::: de nosso conhecimento. Tem vários blogs de professor, tem sim. As redes sociais eu não, não uso. Na sala de aula... eu acho mais interessante, a gente sempre trabalha é, com é::: com os poemas, né?!, com a Literatura muito... a parte da Língua Portuguesa com a Literatura. Então é::: um vídeo, por exemplo, que são artistas, né?! Aquele que tem o dom de, de falar, de ter público é, é eu acho que é um artista, né?! E aquele sen-ti-men-to que a pessoa coloca no poema. Então é

muito interessante, porque uma coisa é você ler o poema, né?!, outra coisa é quando você é: vê alguém de-cla-man-do um poema, né?!, colocando vida naquilo. É bem diferente. E o YouTube possibilita isso demais. Agora é claro que tem também algumas, alguns pontos da gramática, né?! As videoaulas têm ali algumas questões de gramática, alguns é: sites de, de, de questões mesmo. Tem sites de questões, de atividades, né?!, de, de lúdico, né?! É, é: a parte lúdica mesmo. E, e eles gostam. É diferente, é diferente. Cê pode dá a mesma coisa no papel, né?!, mas, por ser o modo de você responder é: próxima fase, né?! Você acertou. Então isso aí é um atrativo, uma forma de segurar ali a atenção, né?! Parece que tem aquela disputa: acertei:::, fiz tantas, é incrível, né?! É::: cê vê a emoção. Então é de novo ali a busca do ser, né?!, pela sua realização, que seja uma coisa simples e momentânea, mas é prazerosa, né?! Agora é claro, né?!, a gente, quando vê O ALUNO com o livro em mãos e ele mer-gu-lhan-do ali dentro daquele livro, que parece que vai entrar ali dentro, né?!, é muito gratificante. É::: eu me lembrei aqui agora, né?! Numa turma na EJA, não sei se vai tá dentro dessa questão... Quando eu trabalhei com os meninos trechos do Navio Negroiro, né?! E que uma aluna, ao final, falou: professora, esse poema ele é muito bonito eu não conhecia partes do poema, mas agora que a gente foi pesquisar, que a gente foi ler o que que o, o poema “O Navio Negroiro”, o que que ele conta::: que tristeza, professora! Que decepção! Então ela ficou ali entre a decepção. A parte histórica e real com a Literatura, né?! Ela só conhecia o lado literário, né?!, do poema, que era muito bonito antes, né?!, que ele perdurou, né?! E, e::: aí, quando ela foi conhecer, quando, que situação que o poema foi escrito, foi a partir de uma pesquisa que a gente usou a Internet. Nós pesquisamos ali a::: o Navio Negroiro, né?!, a vinda de do, dos portugueses. Então nós fizemos esse trabalho e ela ficou, assim, triste, ao final, ela ficou muito triste, né?!, com a condição que os negros vieram para o Brasil e a Literatura, né?!, nos proporcionou isso. Outra experiência que... relacionada com o uso do computador no laboratório de informática... Nós fomos trabalhá com::: algo ligado ao, à ecologia, né?!, ao meio ambiente e aí a gente vai buscando o que é que tem o perfil dessa, dessa turma e era essa turma que eu te disse, né?!, dessas cinco senhoras e um rapaz. E nós fomos buscar na Internet, porque a gente queria construir um livro de receitas, mais um livro de receitas diferente, né?!, de receitas de... comidas, né?!, de pratos que eles seriam feitos, a partir da, do APROVEITAMENTO das cascas dos alimentos, das sementes. Então a gente foi fazê essa pesquisa na Internet, tudo que existia, mas nós levamos, assim, uns quatro meses pra podê construir esse livro. Por quê? Primeiro, a gente tinha que ver as diversas receitas, né?! O quanto... mais elas aproveitassem, né?!, não jogassem nada fora aquilo que seria aceitável, gostoso, né?! Que cada um tinha que ter a sua simpatia pela receita, TESTAR em casa. Tinha que testá, pra depois a gente compor esse livro. Então pra esse livro de receitas só iria aquilo que já tivesse testado. Dava certo mesmo você fazer o bolo da casca da banana? O bolo da casca da banana ou da casca da manga, né?! Não é da manga, é da casca do alimento. Então ali a gente descobriu, né?!, que existe, que existe é::: um outro jeito de viver, né?!, de adotar novas práticas, né?!, mais saudáveis, digamos, de aproveitamento mesmo e de é: nutrientes pra gente, porque a casca tem um nutriente, né?! Às vezes, a semente também, mais do que a fruta. Então foi ali um trabalho de pesquisa, de pesquisa e a prática, né?!, porque, em casa, no final de semana delas, elas tinham que testá e, às vezes, na segunda-feira, uma ou outra levava um pedaço ali. Tinha... ficou uma delícia. E aí a gente compartilhava. Então a EJA nos proporciona essa alegria toda, essa riqueza de experiência. Então, essa época, assim, fez muito sucesso. Outra proposta... a gente esquece, sabe?!, mas existem várias... agora mesmo, eu tava organizando o meu escaninho e eu não dispense nada, né?! Eu fiz um trabalho com os meninos sobre Monteiro Lobato, porque ele tá sempre vivo, né?! Que autor vivo, né?!, os personagens... Então nós fizemos também, nós fomos pro laboratório de informática, né?!, ver o que que o Monteiro Lobato, o que que ele tinha, porque, infelizmente, tem criança que não conhece Monteiro Lobato, que não conhece Ziraldo e adulto

também. A gente acha que falou: como? Isso pode acontecer? Mas pode. E aí a gente fez um trabalho do Monteiro Lobato, né?!, de pesquisa da vida dele, é:: biografia, o que que ele tinha deixado e o que que se... tinha sido já transformado, né?!, parodiado, né?! É:: que teve novelas baseadas na Literatura e tal. Fomos ver tudo que existe e dois alunos, eu tava vendo ali, os livros que eles, eles construíram dois livros, para o dia do livro, né?! Ações de incentivo à leitura. E eu falei pra eles que não era um trabalho pra gastá dinheiro, era só de cri-a-ti-vi-da-de e aproveitar o que eles tinham, né?! O que eles precisavam, que eu gostaria: criatividade e capricho. Capricho naquele, naquilo que eles estavam fazendo. Então eles pegaram papelão, pra podê fazê a capa do livro, fizeram livros grandes, né?!, encapou com jornal, mas MUITO bem encapadinho, né?!, muito bem encapadinho. E folha do caderno mesmo, não foi nem folha chamex. Eu falei: gente, pode fazê na folha do caderno, não tem problema, lá já tem linha. Então ali, se você quiser é::: imprimir algo que tem na Internet, você pode. Se você quiser desenhar aquilo que você tá vendo, né?! Cê vai escrever tudo aquilo, baseado na nossa pesquisa. E eu nunca vi tanta imagem, tanta coisa que eles conseguiram. Dois trabalhos que, assim, a gente sempre TEM um ou outro guardado, né?! E eu tava vendo, agora, a riqueza da produção do trabalho, né?!, baseado numa produção escrita, produção escrita. É::: pesquisa, né?!, no, na Internet, no laboratório de informática e a produção escrita. Então eu guardei o trabalho, vão ficá comigo. A gente não tem coragem, né?!

TRANSCRIÇÃO N.º 10³¹

Pseudônimo do docente: Castorina

Idade: 38 anos

Pesquisadora: Eu gostaria de confirmar contigo se você autoriza eu fazer essa entrevista do trabalho, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.”

Castorina: Claro. Autorizo.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Castorina: Doze anos, né?! Então dez anos. Nossa! Uma década! Comecei em dois mil e sete. Na Rede, atuo desde dois mil e onze. No ano de dois mil e dezenove, eu fiquei com sexto e oitavo e oitavo. Nesse ano, estou com sexto e sétimo. Mas a minha atuação é do sexto ao nono.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Aqui você pode escolher mais de um item, tá?!

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Castorina: Então, os dois primeiros. Por meio de busca pessoal e nos momentos de formação na escola. Na área de Literatura, né?! Eu também faço alguns cursos oferecidos por instituições federais. Os temas das formações na escola são mais variados, né?!, por exemplo, no ano passado, nós estudamos sobre a BNCC, nós tivemos orientações sobre::: comportamento dos alunos, formações de cunho pedagógico. Só que, infelizmente, as reuniões de formação continuada na escola elas têm um viés não pra formação do professor, mas pra discutir assuntos DA ESCOLA, pedagógicos, mas não referentes, especificamente, à sala de aula. O que é uma pena.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

³¹ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e :::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

() Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Castorina: Especialização. Eu fiz docência na educação superior. Mestrado. A minha linha de pesquisa para... foi Literatura, né?!, estudos literários. E cursos de aperfeiçoamento. Por exemplo, é::: eu queria estudar sobre as esquetes, né?! Então eu fiz um curso de aperfeiçoamento sobre esse é:: esse assunto, em videoaula, videoaula e o professor... é claro que não tem é::: não tem certificado, né?!, é on-line, mas, assim, a::: ter a minha dúvida sanada é muito gostoso, a gente ter uma dúvida, ter um encasquetamento, né?! E falar assim: nossa, puxa vida! Vou pesquisar sobre isso, porque eu nunca tinha ouvido falar sobre isso até ler um trabalho de pesquisa. Então é:: uma forma... funciona mais ou menos assim: como ocorre a minha::: a intuição pra busca de algum assunto pra pesquisar. Isso vem da demanda de trabalho, de curiosidade, das coisas assim. E eu também pesquisei muito na área de:: de Português mesmo. É, por exemplo, é::: análise sintática. Interpretação, como que eu vou trabalhar? Eu gosto muito de trabalhar com charges. Como que eu posso trabalhar charges pra ajudar o meu aluno, de fato, a interpretar. Quais são os passos, né?! Então tem alguns professores que me... pensando na integração das linguagens, todas elas, as charges elas são um::: é:: como que eu falo:: elas são um gênero textual que::: possibilita muito ao aluno, dá muita oportunidade pro aluno perceber é, é como ele pode interpretar, né?!, dá pra ele perceber muitos aspectos úteis, por exemplo: o texto multimodal, né?!, ele vai ver o texto... ele tem a presença do texto verbal, do texto não verbal, ele tem que estabelecer relação com os assuntos temporais, né?!, o que tá sendo discutido no momento. Então eu acho que é::: é um instrumento valioso que a gente tem à nossa disposição pra trabalhar interpretação de texto, pra ajudar o aluno nesse início, né?!, pra observar muitos aspectos.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Castorina: Sinto e muito. Por quê? Porque eu acho que é da responsabilidade de cada professor, acho que cada PROFESSOR tem que se aperfeiçoar pra atender as necessidades da sala de aula, né?! Às vezes, a gente fica esperando a, a Rede proporcionar é::: cursos que vão atender às nossas, aos nossos anseios, mas é NOSSA responsabilidade. Quando a gente se formou ou durante o percurso de formação, nós assumimos esse compromisso de:: cuidar da nossa formação, né?!, continuada, pra atender o que a sala de aula exige de nós. Então eu, eu me sinto muito motivada, porque os meus alunos eles:: é:: eles falam a todo momento, sem dizer uma palavra, o que que eles querem de mim, né?! E a gente precisa acompanhar as transformações, mas o foco é: se eu me sinto motivada? Motivadíssima.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Castorina: De forma alguma, né?! Se eu fosse pagar um mestrado, por exemplo, eu não conseguiria, né?!, com os meus compromissos mensais. Mas a gente:: vai atrás do que o governo oferece. Eu acho que poderia ser disponibilizado, poderia ter mais vagas pra outros professores ingressarem, poderia ser mais, mais público, não... já é público, mas, assim, mais... ter mais vagas, né?!, é:: pra possibilitar que todos os professores fizessem, uma oferta mais ampla. Mas pra, pra pagá não, não teria começado. Hoje tá em média de quanto? Uns três mil reais? Quem? Quem, né?! Quanto à carga horária, eu, desde dois mil e dezessete, desde que

eu... na verdade, um ano antes, dois mil e dezesseis, eu fui reduzindo a minha carga horária, né?!, nas duas escolas, pra que eu... primeiramente na outra escola, né?!, na Rede Privada, pra que eu pudesse ter tempo, né?! Fui simplificando a minha vida também, diminuindo os gastos, porque, como eu ia ter que conviver com menos, né?!, passar o mês com menos, então eu precisava levar uma vida mais simples. E deu supercerto. O que que acontece: eu descobri que isso é qualidade de vida também. Então eu reduzi. É claro que a gente... porque eu queria mesmo era aumentar meu salário, mas como não é possível, então eu falei: bom, o que eu posso fazer é reduzir pra eu não ficá louca, né?! Então eu reduzi, mas a gente queria era aumentar muito, né?! A gente merece, a gente merece.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professor(a) e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Castorina: Demais, demais, demais. Em que sentido, Professora? Existe uma profissional antes do mestrado... E teve um curso também, que eu fiz na prefeitura, é::: do SEBRAE, naqueles grupos de liderança. Esses dois cursos, tanto o mestrado quanto esse aí, foram divisores de água na minha vida, sabe?! Por exemplo, no caso dos empreendedores: eu pensava no aspecto de empreender apenas para corporações, né?!, apenas para o mercado de trabalho, pra empresas. E esse curso me mostrou que a gente precisa trabalhar essa mentalidade empreendedora, no nosso aluno, desde os anos iniciais, desde as séries iniciais pra VIDA, porque, se a gente consegue desenvolver um empreendedor, na vida, ele vai conseguir se desenvolver bem em todos os aspectos, né?! E o MESTRADO foi de realização profissional, mas realização pessoal também, sabe?! Eu nunca imaginei que eu fosse conseguir CHEGAR no mestrado, parece que era um sonho tão distante, não é?! E aí, quando eu comecei, quando eu TERMINEI então! Eu falei: nossa, gente! É emocionante. E a contribuição, pra sala de aula, ela é tremenda, porque o embasamento teórico dá segurança pra gente trabalhá. Então, quando a gente... porque eu percebi que, antes, as coisas que eu fazia, as coisas que nós, professores, fazemos, especificamente Literatura, por exemplo, é de boa vontade, é de: ó eu vô tentá, acho que vai dar certo. É de... relatos de outros colegas de trabalho, mas, quando a gente descobre o porquê das nossas ações... Fala assim: poxa vida, isso eu preciso aperfeiçoar, isso eu preciso mudá um pouquinho, ajustar. Deixa de ser intuitivo e isso é muito bom, porque é::: a gente se realiza, profissionalmente, porque a gente sabe que tá fazendo o que deveria fazer e COMO deveria fazer. Então esses cursos colaboraram muito. E, assim, o mestrado, é claro que o mestrado é específico, né?! A gente, a gente vai tê profissionais da nossa área, mas, além de ser um mestrado, quer dizer, de estar com professores de Língua Portuguesa. Então ser profissional é isso. A gente aprende muito, também, com os outros professores. Compartilhar experiências é::: compartilhar a PESQUISA deles. Então isso é muito bom.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Castorina: Então, na busca pessoal, vamo dá nota: nota dez. Formações na escola, de zero a dez: dois. Na Casa de Formação, tem cursos excelentes. Eu sei. Mas eu não tive tempo, não tenho tempo, né?! E, se eu tenho tempo, eu não tenho ÂNIMO, porque a::: o dia é muito corrido, muito cansativo, né?! Então, às vezes, não dá. Mas é uma coisa que eu quero... até porque eu tava fazendo o mestrado, né?!, mas, nesse ano, eu quero investir. Eu quero fazê. Agora, o dez do mestrado... eu acho que, na pergunta anterior, eu já respondi, porque me satisfez mesmo. Eu percebi é::: instrumentos úteis, que, de fato, eu conseguiria aplicar, efetivamente, na sala de aula. Agora das formações na, continuadas na escola é::: como eu te disse, fica... Primeiro, eu

sou professora de Língua Portuguesa. Numa formação dessas são todos os alunos, quer dizer, todos os professores. Então a gente não tem tempo de discutir é::: questões específicas nossas, embora, às vezes, a gente discute questões de indisciplina, disciplina ou indisciplina, né?!, mas fica muito::: mais do mesmo.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Castorina: Os dois. Os dois, né?! É claro... na verdade, quando eu comecei o, o, a especialização, agora o *stricto sensu*, foi por sonho: quero fazer um mestrado. Sonho. Só que aí, depois, a gente percebe, né?!, que, ALIADO a esse sonho, vem junto, vem nesse, no bojo, TUDO aquilo que eu vou usá pra sala de aula. Então, ao final, juntou, né?! Tudo foi, foi maravilhoso, porque juntou a, a fome com a vontade de comer, não é?! Como eles falam! Então eu precisava desses subsídios pra sala de aula. Eu precisava de:: de estratégias sistematizadas pra trabalhá, no caso, a Literatura em sala de aula. Então, além de ser algo PESSOAL, uma formação, um SONHO, né?!, mas contribuiu muito pra, pra atuação profissional.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Castorina: Na escola, sim, né?! Mas eu tive a infelicidade de não... porque, como tem muitos assuntos pra serem discutidos, eu não tive mais tempo, eu tinha quinze minutos pra apresentar e, dentro desses quinze minutos, era ano, ano político, foi no ano retrasado, dois mil e dezoito, eu não me lembro o que que teve. E aí vieram alguns candidatos à escola e eu fiquei muito nervosa. Meu Deus do céu. Eu acho que estavam no lado de fora e eu até falei: infelizmente, é isso. Quando a gente tem momentos pra nós é::: discutirmos essas questões, né?!, que poderão nos ajudar em sala de aula, é::: a gente tem que dá tempo pras outras questões, que a instituição pública tem que abrir, né?! Não gosto disso não. Não gosto, mas eu sei que a gente tem que atendê. Se eu tô na Rede e isso acontece, né?!, mas eu fico muito chateada com isso, muito mesmo. Acho que::: é isso, né?! Então o convite veio a partir da escola. E, e:: para a cidade, eu tenho essa::: essa responsabilidade, eu SINTO que é minha responsabilidade, que é meu dever contribuir, sabe?! Porque eu assinei isso com a Rede. Aquilo que eu aprendesse eu teria que multiplicar. Aí eu tô ansiosa pra fazê isso.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Castorina: Sinto. Sinto sim. É::: foram ofertados, em dois mil e dezoito e dois mil e dezenove, muitos cursos de Literatura, né?!, muitos, muitos grupos de discussão de Literatura e::: agora mesmo, um que eu queria ter feito da BNCC. Então, sim. Alinham sim com a nossa realidade, com a nossa necessidade. Atendem, atendem, mas, assim, eu tô falando pelo título do curso e pela ementa, mas, por fazer, não. Então eu terei que fazê pra sabê se DE FATO... mas, pelos profissionais que estavam ministrando os cursos, eu tenho certeza, viu?! Seriam ótimos, ótimos.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Castorina: Olha, eu posso te relatar isso, através de nota, né?!, eu posso::: e eu posso também, através da experiência, né?! Respondendo aqui em que medida esse percurso de formação contribuiu, né?! Pelas respostas que eu fui dando, cê percebeu que, de modo geral, de zero a

dez, dez, né?! E::: agora discursivamente, é::: quando a gente vai pra um curso desses, em que muitas pessoas discutem sobre um mesmo assunto, têm as mesmas preocupações, os mesmos anseios, a gente percebe que a nossa responsabilidade é muito maior do que a gente imagina e que o nosso dever, a nossa OBRIGAÇÃO em cumprir com aquilo que a gente se propôs, quando a gente se formou, é maior ainda. Então eu não consigo é::: parece que, hoje, a minha consciência fica mais assim: batendo. Professora, professora. Aproveitar mais os momentos pra trabalhá, porque a grande difi... quando eu vejo a Língua Portuguesa, a grande dificuldade dos meus alunos é a interpretação de texto, leitura e interpretação de texto, leitura e escrita, né?!, leitura e escrita. Então a gente precisa trabalhá nisso. Fazer esses cursos abriram mais a minha mente, me chamaram mais pra essa realidade do DEVER que eu tenho, né?! E:: e:: proporcionar ao meu aluno uma formação ampla e uma, uma formação que, realmente, vai fazer diferença na vida dele, né?! Quanto à tecnologia... como eu tenho uma formação inicial em é::, eu fiz o curso de processamento, não concluí, mas fiz o curso de processamento de dados. Eu, eu comecei a minha vida profissional como professora de Informática, dos dezesseis aos vinte e dois anos. Então isso aí já me trouxe, assim, é::: já abriu a minha mente pra importância dos recursos tecnológicos pra formação do ser humano. Então, desde CEDO, eu percebi a necessidade de trabalhá com os meus alunos isso. Por exemplo: não só levar pra uma sala de informática, pro laboratório de informática pra usá o computador. Mas, mesmo o livro didático, quando, às vezes, tem um texto, né?!, um site, um e-mail, são textos, são gêneros textuais específicos desse suporte, porque, às vezes, a gente pensa que tem que ir pro laboratório de informática. É claro, é claro que usá o texto lá na, no suporte dele, é diferente de você vê num livro, mas eu percebo que os livros didáticos já caminharam pra isso. E, antes, é::: eu... aliás, eu tinha essa mentalidade, que tinha que tá no computador pra isso, né?!, mas, quando eu... e, e, de certa forma, até pulava quando não tinha jeito de ir pro laboratório. Só que aí eu percebi que, quando o texto tá lá no livro didático, é possível, assim, ele mensurar, ele ter uma ideia de como funciona, né?!, o hipertexto, quando o gênero textual é twitch, de WhatsApp, que alguns livros já trazem. Então dá pra, pra explicar e, depois, a gente vai pro laboratório vivenciar isso. Eu comecei, assim, a trazer mais. Depois do mestrado, pensei que eu poderia usá esses recursos para a Literatura especificamente. Então eu trazia... eu TROUXE, durante o ano de dois mil e dezenove, contos pra sala de aula em áudio e em vídeo. Menina, e eu vô te falar uma coisa. Eu testei das duas formas: o conto escrito, né?!, numa folha chamex, e o conto em áudio e vídeo e só em áudio. Menina, e o envolvimento dos alunos... nossa! Aí a gente pensa: poxa vida! Então eu, às vezes, a gente reclama muito, né?! A gente percebe, em sala dos professores, reclamando muito do aluno, mas, quando a gente se predispõe a mudá, a gente percebe que, que tem um retorno. Mas::: desde sempre, eu me lembro. É certo eu pensar em multimodalidade, pensá só na tecnologia?

Pesquisadora: Não, porque o texto literário em si ele já é multimodal. Ele já... existe ali um condensamento de linguagens, não é?! Porque eu tenho o som, vou trabalhá a sonoridade nos poemas, eu vou trabalhá nos contos, também na prosa poética. Eu tô trabalhando, além do elemento linguístico, também o semântico do linguístico.

Castorina: Depois do mestrado, eu fiquei mais atenta a isso, mas, em relação aos recursos tecnológicos, desde sempre. Fazem parte da realidade deles. Eu não sei se vale ressaltar. Mas uma coisa que eu fiz também que eu achei que foi muito positiva é::: criar um grupo de WhatsApp e, nesse grupo, colocá, por exemplo: se a gente discutir um assunto em sala de aula, alguns vídeos daquele assunto pra eles assistirem, pra complementar, né?!, fazer alguma pergunta. Lançava alguma pergunta ó: pensem naquela pergunta que, amanhã, em sala de aula, a gente vai discutir. Eu até me pergunto... aquela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Quando eles fazem lá as, as estatísticas, né?!, sobre o que, o que... quando eles definem o leitor. Alguém

que leu um texto na Internet é um leitor? E os nossos alunos leem, eles leem, porque, quando eles leem um comentário, no Facebook, por exemplo, eles estão interpretando, eles estão vendo uma informação primeira, uma informação inicial. Eles leem os comentários. Eles leem, por exemplo: ele lê a primeira notícia. Vamo imaginá lá que é um::: vamo dá um exemplo aqui: uma, um assunto atual e tá lá a, a, o post no Facebook. Eu acho que, às vezes, os comentários, a gente já falou sobre isso em sala de aula, os comentários são muito mais interessantes do, do que o post em si, porque, nos comentários, que você vê diversos pontos de vista, a argumentação, né?!, e os nossos alunos fazem isso. É claro, né?!, assuntos que chamam a atenção deles. Existe a possibilidade de eles ficarem mais críticos. A gente tem que explorar isso, sabe?! Porque as, a gente tem que descobrir o fio da meada, como que eu vô fazê com, com que o meu aluno LEIA, avance, progrida, tenha uma progressão, em relação aos textos que ele lê. Então a gente tem que começar a chamá a atenção deles talvez e daí, sim, porque, se ele vai interpretar, se ele vai formular o pensamento dele e, ainda, dá um comentário, fazê isso, elaborar um comentário... gente, ele não tá exercitando, na vida real, prática de leitura e de escrita? Já fiz uso dessas estratégias em sala de aula e um aluno que me mostrou isso. Gente, e é um aluno, ele é::: nossa, deu tanto problema de indisciplina, um aluno arredio. Outro colega falou que ele já tinha tentado suicídio. E::: um aluno que, pra mim, representou um desafio e, a partir desse exemplo dele, quando ele falou isso em sala, de um assunto que a gente tava falando sobre o homossexualismo, que ele tem um irmão que é homossexual e:::, como ele defendeu esse irmão num comentário... gente, a partir daí, a gente pode, né?!, trazê o assunto pra sala de aula, discutir. E a gente fez isso. Eu levei o assunto pra sala de aula, começamos a conversar sobre o preconceito, né?!, e muita gente fala assim... quando eu perguntei: você é contra ou a favor do homossexualismo? Todo mundo falou que era a favor, porque cada um escolhe o que quer. Eu falei: pera aí. Vocês não me responderam à pergunta. Você é contra ou a favor? E aí eu dei o meu... eu esperei... eles se posicionaram, né?! Teve um aluno que falou assim: olha, professora, eu sou contra, mas eu concordo que cada um escolhe sua vida, escolhe o que quer. E eu falei que eu também sou contra, mas eu não sou contra o homossexual e daí, pessoal, existe uma diferença muito grande. O que que é ser preconceituoso? E aí eu passei essa pesquisa pra casa, né?!, e pedi pra eles colocarem as observações no grupo de WhatsApp. Foi tão bom, mas tão bom! Porque a participação, é claro que não foi cem por cento igual a gente queria, porque tem aqueles alunos que parece que nem se a gente der um empurrão, né?!, mas foi uma experiência que eu gostei.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Castorina: Dão. Dão. Dão muito subsídio. E, assim, às vezes, a gente aprende muito mais, como eu te disse, com os próprios colegas de profissão, né?! com os mestrandos é:::, no caso. Por exemplo: a minha amiga passou, em primeiro lugar, lá na UFU, é::: o trabalho dela era sobre isso: a multimodalidade e, especificamente, no gênero textual que foi a propaganda. Então é, é::: as experiências, né?!, contribuiriam. E aí a gente percebe que, por exemplo, é::: o celular... existe um tabu muito grande em relação ao celular, né?!, mas o professor ele tem AUTONOMIA pra usá o celular, o celular pedagogicamente. E a gente precisa usá, porque, quando fala assim: não pode. Se o aluno vai fazer escondido, vai usá escondido. Agora, quando a gente negocia: olha, gente, nós vamos usar o celular sim, mas pedagogicamente. O que que é isso? Usar pra você aprender, usar pra, pra contribuir, pra sua aprendizagem, mas... pra te ajudar a melhorar as relações, né?! A gente discute. Por exemplo, no WhatsApp que é de um grupo de amigos e um WhatsApp profissional, né?!, pra você, às vezes, enviar seu currículo num grupo

de estágio. E que tem muitas pessoas. Como que cê vai fazer isso? Que linguagem cê vai usá? Então a formação é:::, é... tive essa formação, de fazer essa abordagem. Tive. Tive. Quando não especificamente, pelo menos, nas discussões que nós tivemos em sala de aula, né?!, a partir de trabalhos das colegas. No UCA... a gente não discutiu isso não. Nesses percursos, a gente nem citou o UCA, né?! Só quando é curso específico. Aí sim. Por exemplo: é::: quando aparecem algumas questões é::: de uso do computador. Quando a gente vê, por exemplo, a presença de::: do gênero e-mail, do gênero... o que aparece mais nos livros, nos livros didáticos são os e-mails, né?! E, também, é::: os, não são nem aplicativos, os... são jogos pedagógicos, os softwares. Só que, assim, os jogos, os jogos na Internet mesmo, né?! Cê entra no site e BRINCA entre aspas. Então a gente pode estabelecer essa ponte. A gente tava estudando, por exemplo, o cupom fiscal. Não tinha no livro didático, mas eu sei que, quando a gente vai ao McDonald's, por exemplo, tem o cupom fiscal e atrás tem uma pesquisa que, se você fizer, você ganha lanche, você ganha o que tá em promoção. Então eu mostrei pros alunos o que que era um cupom fiscal, né?!, a gente fez a leitura. Onde vem o valor, as informações que estão ali, mostrei o verso e falei: olha, isso aqui cê pode até negociar com seu, com seu amigo. Por exemplo: cê vai comprar um lanche, um só, o mais baratinho. Aí você ganha um cupom fiscal. E aí, depois que cê preenche, vem lá: compra um, ganha o outro. Entendeu? Então assim... é o uso. E a gente foi pro laboratório de informática pra preencher os dados, as informações. Agora o UCA... pra te falar a verdade, no ano passado, nós não usamos o UCA não. Nós usamos, aqui, o UCA sabe pra quê? Pra fazer o simulado, que eu achei fantástico, uma economia de papel.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Castorina: Tive uma experiência que eu achei muito legal. Perguntei assim... porque a gente tem que cumprir, também, né?! Pra ir pro laboratório... pra ir pra lá pra fazê nada... Então eu pensei: vamo tentar estabelecer relação com alguma coisa que eles estavam estudando. E aí eu perguntei assim: gente, o que vocês estão estudando em geografia? Em Ciências e tal? E aí eu PERCEBI que a maioria, a maior parte dos alunos começaram, começou a falar sobre é::: uma pesquisa em ciências, que eles haviam feito de::: saneamento básico. Falei assim: o que que é saneamento básico? Aí eles souberam me responder, né?! Falei: gente, será que todo mundo TEM? Uma água encanada em casa? Tem... é::: vai ao banheiro e dá descarga? Porque tem água encanada, porque tem água, o, o esgoto, né?! Ah, professora! Aí uns falaram assim: eu tenho, tenho. Percebi que todo mundo tinha, né?! Mas eu tenho um vizinho, agora vai saber se esse vizinho não era ele, né?! Eu tenho um vizinho, professora, que não tem. Ele não tem geladeira, mas aí é eletricidade. Ele não tem um banheiro... parece que tinha uma privada, tinha uma casinha, né?! Então, será que existe uma lei que garante ao cidadão o direito a ter saneamento básico? E aí a gente foi pro laboratório pra isso. Então nós vamos ao laboratório de informática PARA ISSO. Como é que a gente faz uma pesquisa? Porque eu já converso com eles em sala de aula o que que eles vão fazer lá e como vão fazer, pra não chegar lá e ficá falando, né?! Então olha só: o que que nós vamos fazer. A gente vai fazer uma pesquisa. Onde a gente pesquisa? Ah, professora, a gente pode usá o Google. Então nós vamo pesquisá isso. Será que existe uma lei que garanta o direito ao saneamento básico? Porque eu não precisava explicar, estudar ou pesquisar o que que era saneamento, uma vez que eles já tinham discutido com a professora de Ciências, né?! E aí descobriram as leis... eles tiveram um pouquinho de dificuldade. Professora, isso aqui... Leia para ver o que que tá apresentando. Aí, quando a gente vai no Google e começa a pesquisa, aparece, né?!, tantos milhões de sites que falam sobre esse assunto em zero vírgula três décimos de segundo, centésimos de segundo. E aí começaram a ler. O que que eu falei pra eles? Eu, eu tentei fazer uma coisa que não deu certo. Então vocês

vão ler e aí, depois que vocês lerem, vocês vão tentar escrever o que vocês pesquisaram. Só que não deu certo. Acho que também porque era lei, tinha artigo. Aí eu mostrei como é que se lê uma lei, mostrei que parece o ano, né?!, é::: parágrafo. E:::: e aí eles tiveram que copiar, eles copiaram a informação mesmo. *Ipsis litteris*. Mas foi muito bom, muito gostoso, porque eu fiquei tranquila, eu fiquei feliz porque: eu tinha usado algo que eles tinham pesquisado numa outra disciplina e eu falei assim: e agora? Cê tem esse direito. Você que tem um vizinho que não tem, você pode falar que ele tem direito? Você pode chegar nele e ajudar? Se você tem direito a isso, quais são os caminhos que você pode percorrer pra ajudá esse seu vizinho que não tem? Né?! Então eu acho que foi muito útil, foi muito gostoso, foi bom. Eles conseguiram perceber essas integrações na linguagem. Conseguiram sim. Eles são muito inteligentes. Eles têm dificuldade quando a gente trabalha... Eu tenho medo de usá essa palavra, porque dá a entender, parece que ela tem é, é:::: ela tem uma carga ideológica que parece que é pejorativa, mas, quando a gente trabalha tradicionalmente, não é assim... na verdade, a gente sabe que é PRECISO trabalhar. Não tem jeito de trabalhá classes de palavras ou trabalhá SEM abordar o aspecto tradicional. É NECESSÁRIO, né?! Então a, a gente, às vezes, precisa mudá um pouco. Trabalhá, sim, da, da forma tradicional, que é necessário, extremamente necessário. Foi assim que eu aprendi, né?!, mas também abordar outras linguagens, outras maneiras, né?! A minha relação com eles nessas outras maneiras tem sido proveitosa demais, demais, que eu percebo uma resposta melhor. Que eles vivem falando: a gente quer coisa diferente, a gente quer coisa diferente. E, às vezes, a gente não entende o que que é coisa diferente, né?! Acha que é fazer um piquenique. Não que isso não seja bom, mas é, é delicioso. Mas a gente pode fazer coisas diferentes... simples e diferentes. O diferente não precisa ser é:::: não precisa ser é::: visitar a Lua ou visitar Marte. A gente pode de Marte visualizar a Lua, pesquisando na Internet, né?!

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso? (não usou o UCA e não usou o celular com o sexto ano especificamente - grifo nosso).

Castorina: Nossa! Eu penso que a gente precisa trabalhar muito mais. Eu gostei muito do ano passado, que é::: a Secretaria... ela teve muitos momentos, ela proporcionou, EXIGIU, mas foi uma exigência necessária. Eu só achei ruim como veio. Tudo no final do ano. É muito, isso foi muito difícil, mas, quando tem algum evento em que o aluno tem que, por exemplo, buscar uma poesia, um poema para ele declamar em sala de aula, para ele ler, mais foi pra ele declamar, né?! É:::: o processo de escolha... ele vai ter que passar por muitos poemas, ele vai ter que ler muitos poemas, né?!, porque ele vai escolher. É:::: nesse caso, foi de leitura, né?! Mas é:::: duas propostas que vieram da Secretaria de produção escrita e eu achei muito bom isso, porque nos força, de certa forma, a:::: fazer o que a gente precisa fazer: que é cobrar mais o texto escrito. E:::: é uma proposta que eu quero melhorar para esse ano. A produção escrita, mas, assim, sistematizada. Esses dispositivos, no caso, o computador e o celular, eles podem ser usados como um recurso inicial. Por exemplo: o que que eu poderia ter feito? É:::: eu não consigo pensar na lei lá, né?!, mas, em relação ao, à discussão que a gente teve no oitavo ano sobre o preconceito, pedi, então, pra eles escreverem alguma situação, porque eles relataram, né?!, mas pra eles escreverem algum, alguma experiência ou relato de alguém que passou por uma situação de preconceito, de homofobia, né?! E, quando... eu falei pra eles também que, quando a gente fala em preconceito, a gente pensa só em alguns específicos, mas existem muitos, né?! Então eu poderia ter aproveitado mais isso, sabe?! A partir dessas discussões de sala de aula, porque o aluno... como que ele vai escrever sobre um assunto se ele não sabe? Então a gente promove muitas discussões e se, às vezes, eu como, de Língua Portuguesa, não tenho alguma discussão, eu posso pegar link com outro professor: o que que cê tá falando na sua sala de aula,

né?! O que cê discutiu esses dias? Porque... cê já falou, já foi conversado sobre? Aí a gente puxa uma, uma linhazinha, né?!, proporciona mais um momento de discussão na nossa disciplina e aí o aluno vai ter subsídio pra escrever, porque: o que que falta pra ele escrever? Saber o que ele vai falar. E como que ele não vai... como que ele vai falar de uma coisa que não sabe, né?! Então, quando a gente promove discussões, a partir daí ele tem subsídio. Então eu acho que desse, dessa forma pode ser usado.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Castorina: Nossa! Funcionam demais. Devem ser mais utilizados, porque está, está nas mãos dos alunos, né?! Assim, não de todos, né?!, porque eu falo: mesmo, no oitavo ano, eu tinha três alunos que não tinham o celular ou não tinha acesso à Internet. E aí eu percebo que os próprios colegas ajudam, sabe?! Olha, eu posso ir, na sua casa, pra te, pra gente fazer juntas essa atividade. Percebo. PERCEBO isso, sabe?! Então a gente precisa ficá atento. E... então. Como que aconteceu? Foi assim: uma aluna, ela::: primeiro ela falou que não tinha um celular, porque ela tava com vergonha de falar que não tinha Internet, mas, na verdade, ela tinha o celular, mas não tinha Internet e um colega falou assim: olha... Eles foram se organizando, quem mora perto de quem, pra poder mostrar, porque eu só ia ter tempo, né?!, na quarta-feira, eu dou aula o dia inteiro. Eu só ia ter tempo de postar à noite, na hora que eu chegasse em casa. E aí eles... é::: eu percebi essa, essa movimentação pra ajudá a aluna, né?! E deu certo. Ele foi até a casa da colega e aí fizeram a atividade, OUVIRAM, porque era pra assistir a um vídeo, né?! Então tem sim a colaboração... Então a gente precisa usá esse recurso. O professor, às vezes, ele já cria essa resistência: ah, não pode usá, existe uma lei federal e uma lei municipal que proíbe o uso. Pera aí! Proíbe o quê? Como? Né?! Então o professor precisa usar a autonomia que ele tem, ué! Eu uso, uso sim! E, se vier brigar comigo, eu argumento: eu vou continuar usando, por isso, por isso e por isso.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Castorina: No Computador do Laboratório: Regularmente, né?! Uma vez por mês a gente TEM que usar, com cada turma, tem agendamento, é tudo muito organizado. Confesso que, no ano passado, eu não fui com todas as turmas TODOS os meses, né?!, mas, se eu fui é::: uma vez a cada dois meses, eu usei regularmente. **UCA:** Não usei. **Celular:** Ah, o celular é sempre. Em algumas séries eu uso regularmente. E é um desafio, porque o aluno acha que ele pode usar sempre e ele vai enfrentar a gente, ó: vai pegar e vai, vai pegar e vai querer usar, vai querer usar em outros momentos, né?! E aí a gente precisa falar: ó... pra esses momentos não e, se eu vir você usando, a gente vai ter problemas.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Castorina: Ué... É aquilo que, que a gente comentou. A gente sabe que precisa fazer e, às vezes, a gente não tem uma orientação de QUAL caminho seguir, de COMO fazer. Então o conhecimento teórico ele te ajuda a sistematizar, ele amplia a sua visão, né?! E te ajuda a definir os caminhos, os passos. E eu repito é::: as colegas, os próprios profissionais aqui, né?!, mas, especialmente, as colegas do mestrado. Em qualquer momento que a gente tivesse uma dúvida, uma... gente, tô fazendo isso. Como é que eu posso fazer? No grupo de WhatsApp mesmo, que a gente tem até hoje, porque não foi desfeito, eu percebo que tem essa colaboração, sabe?! Olha, eu fiz isso e deu certo... Então é::: continua enriquecendo. Terminei o curso, mas continua me ajudando.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Castorina: Ah... WhatsApp. Eu tentei montar com um sexto ano, mas eu fiquei com medo, né?! Mas, com o oitavo ano, foi muito bom! E aí a gente trouxe outros professores pro grupo também, né?! E eu percebi que AQUELE LOCAL é:: era um, um, um meio também de nós nos encontrarmos, seja pra passá atividade, seja... Faltou um colega. Então coloca no grupo. Seja essa ideia colaborativa, né?!, mas também pra conteúdo pedagógico, pra conteúdo que a gente iria utilizar em sala de aula, como eu te falei dos vídeos, né?! O conto que nós ouvimos, pros alunos que faltaram, o link foi disponibilizado no grupo. Então ninguém tem desculpa. A gente ia discutir o mês inteiro aquele conto. Foi um do Machado de Assis, foi o, a Cartomante, né?! E um do Edgar Allan Poe. É::: foi muito bom e eu vou continuar usando essa... foi uma estratégia que deu certo, o instrumento que funcionou. Então dá pra repetir. Agora, às vezes, quando eu dava alguma explicação, eu não fazia o vídeo, era só o áudio, né?!, porque eu não queria me ver, porque, se eu tivesse vendo... sabe?! Porque, quando eu converso, às vezes, assim, eu me olho no espelho. Eu, eu sou muito expressiva e eu fico com vergonha. Então, quando eu não vejo, eu não tenho vergonha. Se eu não vejo, eu faço ((risos)).

TRANSCRIÇÃO N.º 11³²

Pseudônimo do docente: Precília

Idade: 53 anos

Pesquisadora: Professora, primeiramente, gostaria de agradecer por você aceitar eu fazer essa entrevista, para corroborar com a nossa pesquisa de mestrado, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita e em dispositivos digitais”. Antes de tudo, você autoriza eu fazer essa gravação?

Precília: Ok. Eu autorizo. Sim.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos

Precília: Bom, não são trinta. São mais de vinte anos, mais de vinte anos. Vinte e dois anos na Rede Municipal.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada?

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Precília: Bom é::: desde que eu entrei na prefeitura, a gente tem que fazer formações. Eu formei, engavetei meu diploma por dez anos, quando eu retornei, eu fiquei CHOCADA com a mudança que havia ocorrido e totalmente despreparada. E as formações que a gente recebia na Casa, né?!, na época, eu nem lembro o nome que recebia, é::: foram de GRANDE valia. Então, durante muitos anos, eu fiz e faço e:::, principalmente no início da minha carreira, foi de EXTREMA importância pra mim. E busca pessoal também. Existem também os momentos de formação continuada em serviço, né?! Essas formações... normalmente elas flutuam, são muito diversas, não, não é só Língua Portuguesa, de relacionamento, também já fiz em Inglês. Paralelamente, eu trabalho com Inglês. Então eu vou... já fiz de é::: tecnologia. É bem, bem variado. Na busca pessoal... é de acordo com a minha necessidade no momento, de acordo com a minha demanda de trabalho. Na escola, também é variada. Normalmente, no início de ano, é feito um levantamento das necessidades e::: é::: a equipe coordenadora SEMPRE tenta nos atender.

³² Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

Precília: Especialização e também cursos de aperfeiçoamento. Nunca fico:::: não foco só em Português. Olha, já fiz especialização em Educação Especial, Língua Portuguesa, em Inglês, a parte de tecnologia, de acordo com o que eu sinto mais necessidade no ano. Cursos de aperfeiçoamento no mesmo contexto, também diversos.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Precília: Ó:: especialização, inclusive no ano passado, né?!, eu fiz uma voltada pra Educação Especial é:::: até porque a gente recebe, em sala de aula, cada vez mais, alunos com necessidades de um atendimento mais voltado pra eles, mais direcionado. É:::: quanto ao mestrado e doutorado... É:::: eu sei que é extremamente importante, mas eu NÃO me SINTO é:::: capacitada para tal, como até já tinha comentado com você, né?! É:: e eu trabalho bastante. São três turnos. Então é difícil a gente... sempre trabalhei há vinte e tantos anos. Então é difícil, assim, parar e:::: falar: agora, eu tenho que MEXER com isso. Então dificulta também.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Precília: A carga horária, né?!, não me, não me possibilita. E, como eu tenho que trabalhar um pouquinho mais pra ter a remuneração suficiente pro meu padrão de vida... mas a carga horária é o que MAIS atrapalha, a necessidade de trabalhar os três turnos.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Precília: Cem por cento não. Mas muito. Como eu disse no início, não fossem esses cursos, eu estaria, como se diz, totalmente despreparada. Os cursos, principalmente no início da carreira, foram, assim, se brincar, mais importantes que oxigênio ((risos)). Mas, pra dizer que cem por cento TODOS foram úteis, não. Eu já fiz curso que:::: foi difícil. A maioria deles sim. A maioria.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Precília: Tanto na escola quanto na, na:::: Casa de Formação, tem dia... tem época que não é o que você espera, não vai acrescentar tanto, mas também tem aqueles que são de grande valia, né?!, tanto num lugar quanto no outro. Agora... mas tem algumas coisas, tem alguns assuntos que eu acho que eu tô perdendo tempo. Às vezes. É minoria, mas ocorre. Na busca pessoal... normalmente, mesmo na Casa, né?!, de Formação, eu vou procurar aquele que mais se adequa

à minha necessidade, certo? A não ser quando você teve já, uma ou duas vezes, que você é obrigada a fazer curso X, né?!, na Casa de Formação. Na escola, é:: a gente tem que abranger e é::: cutucar cada cantinho, cada necessidade e as necessidades são BEM diversas. Então pode acontecer da mesma forma que um curso que vai atender a minha necessidade, na escola, não vai atender de um outro professor. Ocorre. Às vezes, um professor... algum grupo precisa de um determinado, de uma determinada formação que, pra mim, no momento, não seria, mas faz parte do contexto. Tem que acontecer. Normalmente os cursos da escolha pessoal costumam dar mais do que aqueles que são obrigados a estar fazendo.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Precília: As duas coisas. Sempre as duas coisas. Eu acho que a necessidade de tá formando ela é real, né?! E eu acho que, a partir do momento que cê vai fazer alguma coisa, é BEM mais interessante você fazer alguma coisa que vai resolver um problema pra você, que vai te deixar mais seguro, né?!, do que quando é imposto: você tem que fazer ISSO aqui. E aí, às vezes, não é a sua necessidade.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Precília: Na escola. É::: teve momento que foram divididos grupos, o que eu não acho interessante não, certo?! Eu acho que, é::: quando vêm coisas de fora, as pessoas que... da administração têm uma visão melhor da prática do profissional, de como fluem as coisas da escola. Eu acho que, quando vêm é:: coisas de FORA, enriquecem mais do que quando::: são tiradas ali mesmo, porque, no dia a dia, você já está vendo a prática do seu colega, né?! No dia a dia, aquilo já faz parte e você já está aprendendo, é uma coisa que você admira, você vai lá pergunta e tal, aprende. Aí, quando joga para o profissional, eu acho que o profissional ele vai desgastar, né?!, é::: porque ele vai ter que preparar, gastar um tempo ali pra preparar uma coisa que não vai trazê nada pra ele. Se era de interesse dos colegas, os colegas já foram atrás, já se inteiraram, certo?! Então eu não sou a favor de:: das formações, que são feitas na ESCOLA, serem feitas pelos professores, sou totalmente contra. Ele já é sobrecarregado de atividades e ainda tem que tá fazendo uma coisa que NÃO vai acrescentar pra você e nem para quem tá convivendo, porque, se fosse de interesse a sua prática ali para quem convive, ele já teria se inteirado e já colocado em prática TAMBÉM, né?! Então, nesse ponto, eu não acho positivo. Fui convidada apenas na escola.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Precília: Olha, há um alinhamento, sim, né?!, quando você tem, é:::, por exemplo: às vezes tem cursos de interesse. Falo assim: nossa! Eu precisaria fazê esse! Mas não tem no seu dia, não tem no seu horário, né?! Então, assim, é um outro... uma outra coisa na Casa de Formação que deixa a desejar, certo?! Tem o dia tal, horário tal, mas não é SEMPRE que você tem aquela disponibilidade, né?! Aí você acaba fazendo alguma coisa que... por falta de, de curso no horário, de, de disponibilidade. Eu sou a favor, mas, assim, muito grande de coisas on-line. Por quê? Porque você vai fazer no SEU tempo, né?! Então tá: eu tenho tempo tal horário. Vou lá e faço. E, de acordo com a minha necessidade, eu vou lá e faço. Eu não sei. De repente, aulas, videoaulas, alguma coisa de interação com o professor, mas que você não tivesse que se deslocar. O deslocamento e o horário restrito é que dificulta MUITO as coisas. Por exemplo: à

tarde, à tarde eu tenho todos os dias ocupados. À noite, todos os dias ocupados. De manhã, eu tenho uma manhã. Então, assim, você tem os, as janelas, mas não dá pra você ir lá fazer, não é verdade?! Então, assim, às vezes, tem cursos que você PRECISA, ESTÃO lá, mas não tem como fazer ou, às vezes, por exemplo: tem aquele curso só de manhã e você trabalha à noite ou tem só à noite e você trabalha de manhã. Então, nos cursos que já fiz, percebi esse alinhamento, principalmente ultimamente. Ultimamente, mais ainda. Quase todos atendem a minha necessidade. Quase todos que eu consegui atrelar o meu tempo à minha necessidade. Agora, quando você tem que fazer, porque você tem que fazer, mas não tem um assunto que você quer ali naquele momento... Esses que atenderam... olha, informática, é::: a parte de leitura mesmo, de texto e produção de texto. Então já fiz alguns bem interessantes.

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Precília: Bom, é:::, por exemplo, não sei se eu entendi muito bem a pergunta. Se não for, você me corrige. É::: principalmente texto. Eu trabalho com EJA. Então o tempo é mais restrito, né?! Então eu tenho um hábito MUITO de:: tá colocando o texto, no, no, no data show. Então eu faço revisões, eu pego provas sistêmicas e jogo e a gente vai discutindo, lendo e discutindo, o que não daria, pra copiar texto não dá. Outra forma que eu acho que não sei se tá aqui que a tecnologia me ajuda: eu posso tá imprimindo na minha casa. Graças a Deus, eu tenho uma impressora muito boa. Então, eu imprimo os textos, porque rende, né?!, dá pra trabalhá várias coisas. É::: então, mais, o que eu gosto mais é porque rende. Então eu vou mostrando, visualmente, e pondo tá ali, dá pra eu cutucar, mostrá essa parte e tal. Eu acho que fica mais concreto pros meninos que só falar... visualizando e a gente vai debatendo ali e é a possibilidade da gente economizar papel, meio ambiente, né?!, preservação de meio ambiente, a rapidez, a:: quantidade de, de coisas que cê pode trabalhá é maior, BEM maior. Quanto às transformações na leitura e na escrita tem coisas positivas e negativas, né?! Eu acho que os meninos ficaram um pouco mais preguiçosos, um pouquinho ((risos)), em sala de aula e, às vezes, também atrapalha o::: o tempo que você tem que... quando cê tá em sala de aula MESMO, você não tá usando as tecnologias, às vezes, o celular te toma um pouco de tempo, né?!, até o aluno conseguir fo-car na atividade. Então é um lado negativo também. Mas é muito positivo. Por exemplo, tem uma dúvida: aí isso é assim, assim. A gente tá lendo um texto que fala de tal região. Na hora, a gente olha lá e tal, comenta: olha por isso, naquela... ou a história era: naquela época era mais ou menos assim ou::: essa situação aconteceu, porque é mais ou menos assim. Ah, é muita seca, é muita água, muito frio, muito não sei o quê. Então deixa mais concreto, mas, na hora que você não precisa usar e eles tão usando, aí dificulta. É a parte negativa. Nesse aspecto eles têm mais informações, né?! E isso faz com que eles sejam mais críticos, a partir do momento que eles tenham mais... tem conhecimento eles vão ser um pouco mais crítico. É positivo. Mas nem sempre eles usam as tecnologias quando estão com eles, de posse deles. Quando não é orientado, eles usam em coisas vazias, coisas de um conteúdo meio duvidoso, né?!, nem sempre eles usam de forma benéfica. Então... Nossa senhora! Sinto uma necessidade de mediar mais. Muito, muito, muito, muito, muito. Por exemplo, o aluno que chega pra gente que não é::: que é::: usa lá um WhatsApp e tal e não é alfabetizado. Então os recursos que a Internet dá, que o celular dá pra eles... por exemplo: ah, tá! Eles têm uma noção. Então digita a palavra lá, lá no::: seja lá no tradutor, vai lá no fonezinho, né?!, digita um texto, vai praticando aquele texto, OUBE as palavras que você não sabe e tal, porque, oralmente, eles vão muito bem obrigado, mas aí pode, é uma ferramenta positiva, mas até você ensinar um aluno mais idoso usá uma ferramenta pra ser auxiliado na alfabetização, você vai suar bastante, né?! Então eles precisam. Os mais novos: quanto tempo eles ficam no celular, que é uma ferramenta

RIQUÍSSIMA, mas um conteúdo vazio. Então, assim, é difícil você mostrá pra eles, você colocar, na cabeça deles, que eles podem usar a ferramenta... ou usar a ferramenta pra um crescimento, pra adquirir, né?!, cultura, conhecimento e mudar a vida. É difícil.

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Precília: Sim. Sim. Olha, às vezes, as formações, mas muito::: as coisas acontecem, você faz um planejamento e tal é::: dentro das suas formações, mais o que vai acontecendo no cotidiano, no dia a dia, você muda completamente, né?! Então, assim, já fiz TANTA coisa, usando as tecnologias em sala de aula, e que foram benéficas, nem sempre é:: foi através de formação, nem sempre. Por exemplo: de acordo com a necessidade... um exemplo: os meninos tavam falando muito errado e a gente fez um momento em que eu gravei, né?! Nós fomos conversando a respeito, nem lembro se eu, se eu coloquei algum tema, alguma coisa, mas nós fomos conversando na sala de aula e eu fui gravando, usando... nem lembro qual foi a ferramenta que eu usei pra gravar, mas usei uma ferramenta. E aí, depois, a gente ouviu, não foi visual, foi áudio e eles ficaram chocados com o linguajar, com a maneira de falar deles. Eles mesmos perceberam, né?!, o que estava acontecendo, tava muito INFORMAL, sabe?! Eles viram a necessidade de correr atrás de formalidade. Nesses percursos... ó: o UCA, por exemplo: tô trabalhando com os meninos é::: currículo, é:: correspondência comercial, MI, alguma coisa assim. Aí eles vão digitar currículo. Quem quiser leva um pendrive e grava, porque é uma coisa que a gente tem que ter sempre, né?! Tá atualizando, anualmente, mas eles... vão ter um currículo já prontinho, feito com o olhar de alguém que tem uma visão e tal. De vez em quando, o ano passado eu não fiz, mas, às vezes, vai pessoas da área falar a respeito, né?!, levo vários exemplos e eles vão digitar e salvam no UCA, por exemplo. É::: quanto aos laboratórios, é::: a gente tem dificuldade. Pra você ter uma ideia, a última vez que eu fui usá, quando eu vi, tinha oito alunos num monitor. Então cê vai lá um dia, tem X computadores, cê vai no outro tem menos. Aí, sabe?! Chega num ponto que é difícil, né?! É, é::: Às vezes, também, a gente tem toda a programação dentro dum Word, duma coisa, na hora que cê vai jogar no programa da prefeitura, já aconteceu em vários anos, desconfigura tudo. Cê tem que ir lá... Né?! E::: Aí isso dificulta um pouco. Então eu prefiro... que eu uso mais é: data show, o celular, o UCA eu uso. Quando tem que digitá alguma coisa, eu digito na sala de aula. Quando são correspondências que eu vou trabalhar, mas, normalmente, a gente vai pra isso. Mas aí não foram, especificamente, os meus percursos de formação que trabalharam isso não. Não. É de acordo com a necessidade que vai surgindo, com as experiências que você vai tendo. O celular... Olha, a gente usa muito em termos de leitura, pra tá enriquecendo, pra tá... a, a parte de visualização, esse tipo de coisa. Como eu te falei, eu costumo orientar meus alunos também que estão em fase de alfabetização é:: a tá usando, também, em casa é:: como ferramenta que é BOA. Então são jogos, é::: ler livros, e-books eu nunca li com eles, nunca li, mas a gente sempre tá enriquecendo as leituras, mostro, falo da possibilidade, não li em sala, mas passo pra eles a informação, né?! Mostro onde, como... não fizemos a leitura em sala, mas é uma possibilidade... de enriquecimento.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Precília: Normalmente é o celular. Aí eles usam, quem tem a:: Internet ali na hora acessa e a gente vai socializando, grupinho, a partir de diversos gêneros, de acordo com a situação que aparece. Agora... Olha, o laboratório de informática, como eu te disse, a:: a gente nunca sabe o que cê vai encontrar lá. Infelizmente, essa é a realidade, certo?! É... e, à noite principalmente. O UCA... é::: você tem que fechar, cê não pode deixar os meninos fecharem, porque, senão, quando você percebe, você já está sem partes do computador, né?! E, no laboratório de informática, a gente tem a dificuldade de: não sei quantos computadores eu vou ter hoje. Às vezes, fica pesado, por isso o foco mais no celular em sala de aula e o UCA quando tem produção de texto, algum jogo ou alguma coisa assim. Normalmente, o que eu mais uso, quando eu vô usá a Internet, alguma coisa, eu uso o data show. Eu não uso o laboratório de... eu guio a atividade. Quase nunca uso o laboratório de informática. Quase nunca, porque eu já tive experiências BEM difíceis com quantidade de máquinas. Então eu prefiro usar, uso a Internet bastante, mas eu uso muito o data show. Conecto e tal e vou trabalhando o que eu tenho necessidade, de acordo com meu plano de aula, mas eu uso muito o data show. Os alunos diante das variadas linguagens.... Olha, normalmente, as nossas atividades elas são bem direcionadas, certo?! Eu sou uma professora que:: é::: fico muito, eu controlo bem os meus alunos. Eu tenho TOTAL noção do que eles estão fazendo. Então, eu trabalhei numa escola que tinha um programa que você tinha como controlar os computadores. Era a melhor escola, foi a vez que eu mais usei o laboratório de informática e você não corria o risco do menino... ir pra alguma coisa que não PODIA entrar em sala de aula. Aí, no caso, por exemplo de variadas linguagens... mas aí a gente vai estar juntos, certo?! Então, como por exemplo, eu tenho alguns celulares. Então eu estou ali... são grupos que eu estou sempre olhando, que eu tenho acesso ou que estão virados pra mim ou eu uso a Internet lá... A gente vai... eu vou indo de acordo com a necessidade deles, com o interesse deles é::: desde que seja relacionado ao planejamento e que esteja ligado ao que a gente tá trabalhando. A necessidade do momento. Lógico que, às vezes, cê vai trabalhá poema, de repente, cê já tá lá na crônica, porque as coisas vão fluindo e cê tem que aproveitá o momento. Mas, como eu trabalho na Internet, MUITO usando o data show, então, eu não corro risco de menino está fazendo nada errado. Eles percebem as várias linguagens. Eles dão conta, dão conta sim. Tranquilos. Hoje em dia, eles conseguem fazer trocentas coisas ao mesmo tempo. E uma coisa vai puxando a outra e eles vão caminhando e eu vô junto. Como eu tô te falando, eu vô junto, mas ali direcionado. Sempre estou sabendo o que eles tão fazendo, né?! Então é necessidade? Nós vamos, todos juntos, certo?! Da mesma forma que a gente falou de formação na escola, daí tem momento que não é de meu interesse, mas o meu colega precisa. Então eles, eles aprendem e eles respeitam muito a necessidade dos colegas. É necessidade a gente entrar nesse link pro aluno X, nós vamos entrar, vamos discutir e tal. Naquele? Vamos, mas... e eles respeitam. Eu acho tão bonitinho. Eles aceitam as necessidades individuais de cada um. Não. Agora, a gente vai ter que partir desse aqui... porque fulano precisa disso agora. A curiosidade dele é em cima disso aqui agora, né?! E, e::: enriquece também a aula.

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Precília: Bom, nesse ponto é uma parte falha minha. É:: quando eu uso pra escrita, normalmente, são textos de, do, do cotidiano, de práticas deles, né?! É::: a, comerciais, esse tipo de coisa. Aí, sim, eles digitam. Os outros textos, normalmente, a gente produz manuscrito mesmo. Não, não... a não ser que, que, por exemplo, que a gente vai produzir um livro ou alguma coisa assim. Aí eles vão digitar, certo?!, mas é isso. Normalmente, não. Na minha opinião, a escrita nesses dispositivos é uma coisa BOA, é ótima, né?!, mas que eu ainda não fiz. Não, não. Acho que eu não amadureci ainda pra isso. Então, assim, o que são coisas comerciais

eu os preparo pra necessidade... as correspondências comerciais, tá?! , que eles precisam no cotidiano, com as quais eles vão se deparar. Então, esse tipo de coisa, a gente digita ou, quando é::: a gente tem um objetivo específico, a gente vai produzir, imprimir, fazer um livro pra eles ou... Aí sim, mas, nas produções textuais DO COTIDIANO, normalmente são manuscritos. Não me pergunte por que eu faço manuscrito, porque eu não sei te falá. Ainda não.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Precília: Positivo, porque aí eles podem estar é... às vezes, a gente não tem o título, eles têm acesso, podem estar lendo, né?! É::: sem contar que aquele texto pode ser enriquecido com as pesquisas que eles vão fazendo no decorrer da leitura, ali, no momento que surge a necessidade. É::: e formatação, essas coisas que são coisas que eles vão usá no cotidiano deles de, de trabalho, de vida adulta, né?! E isso ajuda pra não ficar desesperado quando começarem a trabalhar mesmo. E, quanto à leitura, é::: além de baratear, né?! , é um acesso rápido, com uma gama enorme de títulos que eles têm e::: preservação de meio ambiente também, nem sempre a gente tem o título disponível, na biblioteca, na escola. Então facilita bastante.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Precília: O computador do laboratório: Muito pouco, muito pouco, por quê? Você nunca tem uma noção de quantas máquinas você tem disponível. **O UCA:** é limitado... uso muito pouco também, porque, nas minhas necessidades, às vezes, eu não... não tem o que eu preciso. **O celular:** agora, o celular sempre. MUITO. Na hora, surgiu... a gente resolve ali, na hora, tira a dúvida na hora, mostra pro menino na hora, ele fica mais interessado e tal, fica mais concreta, as coisas ficam mais concretas pra eles, pra ilustrar e, e::: a bendita da Internet no data show. Aí é também é muito. Pra mim, esse recurso É a solução, ele supre esses outros aqui, os que eu uso pouco e são disponibilizados na Rede.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Precília: Principalmente, no meu caso, aqui, na minha idade, eu cresci, mais ou menos assim: as tecnologias começaram eu já::: já estava um pouquinho mais na frente. Então essas formações me ajudaram nesse sentido: de estar aprendendo a usá-las, de estar... e tudo que a gente aprende e não usa você esquece. E aí, na prática, a prática faz com que você é::: torne aquelas, aquelas coisas que você aprendeu, né?! , assim, normais, do seu cotidiano. Então a prática ajuda a gente a interiorizar o que a gente aprende nessas formações e, não fossem as formações, ((risos)) nos casos tecnológicos e tal, não teria... Como que cê vai usá? E mesmo assim, com as formações, a gente deixa de usá trocentas ferramentas. Às vezes, nem chega nelas. Em relação às variadas linguagens... às vezes, eles nos dão aula também, né?! , porque

eles estão, em relação à tecnologia, BEM, né?!, tão, tão vivendo ali e tal. Então, muitas das vezes, eles ajudam na sala de aula, alguma coisa que você... alguma dificuldade, alguma coisa... eles colocam pra funcionar e, e são uma ajuda também, além de ser bom pra eles, eles se sentem importantes, sentem motivados e eles também ajudam a gente a usá-las em sala de aula, eles vão, TAMBÉM, nos guiando, de acordo com as necessidades deles, eles vão levando a gente onde eles precisam. Na leitura e na escrita, como eu falei no início, é::: eles precisam de muita orientação pra eles conseguirem, dentro de sala de aula, usá as ferramentas a favor deles, porque, se você piscar, eles vão estar em coisas que não são... eu vou falar coisas vazias, certo?! Então, assim, é muito rico, mas eles ainda precisam de muito amadurecimento, de mediação pra usá, adequadamente, pro crescimento deles, pra formação deles. Então pra desenvolver esse letramento digital... eles têm um conhecimento grande das ferramentas, mas não usam pro bem deles às vezes, a maior parte das vezes.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Precília: Não, não uso. A escola tem, né?!, tem Face, tem alguma coisa, assim, mas eu não uso, não faço na sala de aula. Não uso ainda. Não uso. Eles fazem, às vezes, videoaulas... eles filmam e tal, mas isso seria... algum tipo de conteúdo, alguma coisa, eles montam e filmam. Não é uma coisa que eu faço com frequência, mas já fiz.

Pesquisadora: Pensando nos nossos três objetivos, você vê como satisfatória ou não essa questão da multimodalidade nos dispositivos digitais?

Precília: É satisfatória. É um universo infinito, né?!, em relação à leitura. E a escrita... quanto mais informação você tem, mais assunto você tem pra escrever, certo? É::: e aí você tá visualizando e tal e tá gravando aquilo... é extremamente positivo, é::: ABRE, é uma infinidade de conhecimento. Você tendo conhecimento, você tem o escrito. Olha, quanto mais conteúdo os meninos têm, quanto mais assunto, mais informações eles têm, né?!, melhor eles se saem, né?!, em todos os sentidos. É::: eles vão ter uma compreensão melhor do que eles tão lendo, pra poder responder, porque, hoje em dia, muitos não têm ideia do que estão lendo, né?! Então aí eles... eu acho interessante e, apesar de você não ter colocado, eu uso muito a Internet, mais direcionada, bem direcionada, não livre. Eu MOSTRO os caminhos, mostro o que tem, o que pode ser usado, mas, no uso em sala de aula, é bem direcionado. Quando eu tenho... quando tem alguma coisa livre, eu jogo como atividade DE CASA. Na sala de aula, SEMPRE fiz muito direcionado, pra eu não perder um segundo o controle do que está ali. Não sei se é o mais satisfatório, mas eu, assim, a minha maturidade vai até aí, tá?!, vai até aí. Então é, é a maneira que eu uso, que::: eu acho que:: funciona, tem funcionado. É dessa forma: tudo bem direcionado. ((risos))

TRANSCRIÇÃO N.º 12³³

Pseudônimo do docente: Igelcemina

Idade: 29 anos

Pesquisadora: Boa tarde. Eu gostaria de, primeiramente, te agradecer pela disponibilidade em participar da, dessa entrevista, não é?!, da pesquisa. Antes de iniciarmos, eu gostaria de verificar com você: você autoriza eu utilizar os dados coletados, aqui hoje, né?!, com a pesquisa, cujo título é “Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais”?

Igelcemina: Autorizo.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua como professora de Língua Portuguesa?

- () 30 anos ou mais
- () 20 anos
- () 10 anos
- () menos de 10 anos (três anos na Rede)

Igelcemina: Menos de dez. Na Rede, há três anos, três anos.

Pesquisadora: Depois de concluir sua formação inicial, como ocorre a sua formação continuada? Aqui você escolher mais de uma opção.

- () por meio de busca pessoal
- () nos momentos de formação na escola
- () na Casa de Formação

Em que área? _____

Igelcemina: Ai, por meio de busca pessoal, formação na escola também, Casa do Educador que eu fiz curso. Na área de Letras e Literatura. Sempre nessa área. Meu mestrado é em Literatura e o doutorado é também em Literatura. As formações em serviço... é mais voltado pra área pedagógica, né?!, vai variando. No ano passado, eles criaram outras coisas: círculos restaurativos, mas é mais nessa área pedagógica. Na Casa de Formação... na área de Português.

Pesquisadora: Você já passou por qual tipo de formação continuada ao longo de seus percursos formativos?

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Cursos de Aperfeiçoamento

Em que área? _____

³³ Para a transcrição das entrevistas, foram utilizadas, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), as seguintes normas de transcrição: sinais de alongamento - :: e ::::; silabação; quebra na sequência pelo uso de reticências; citações literais, a partir do uso de aspas; entoação enfática pelo uso das maiúsculas; comentários descritivos do transcritor pela utilização do duplo parênteses.

Igelcemina: Fui direto pro mestrado, estou no doutorado. Não fiz cursos de aperfeiçoamento. Área de Letras e Literatura.

Pesquisadora: Você se sente motivada a ingressar em cursos de Especialização/Mestrado/Doutorado para a continuidade do trabalho na Rede em que atua? Por quê?

Igelcemina: A motivação é porque era de antes da escola. Então não... não é porque eu estou na Rede pra falá: nossa! Eu vô fazê o mestrado! Não. Eu fiz o mestrado antes. Depois que eu adentrei à Rede é::: Municipal, mas o doutorado... Eu acho que é mais motivação pessoal. Não depende muito da... até porque a Literatura, agora, eles tiraram da Rede. Tudo é em Português. Eu falo: é uma coisa que eu faço pra mim, porque eu gosto da pesquisa pra mim.

Pesquisadora: A sua remuneração e carga horária de trabalho possibilitam o ingresso em cursos de aperfeiçoamento, seja no universo da pós-graduação ou de ofertas diversas? Justifique sua resposta.

Igelcemina: Sim. Possibilitam. A gente tem as folgas, né?!, que a gente... dá pra conciliar a escola. E a remuneração, né?!, a prefeitura é aquilo lá, né?!, que é a menor remuneração do que o estado e::: da região. Pelo menos das prefeituras que eu conheço, é a menor remuneração que a gente tem. Uberlândia, por exemplo, paga bem mais, o município, né?! E o estado também paga mais, melhor, mas a gente tem as folgas e dá pra conciliá nesse sentido. É mais em relação à carga horária. É::: eu tenho um cargo de dezoito e aí eu tenho os projetos à tarde, né?! Então dá uma carga... ah, dá pra fazer sim, dá sim, tranquilo.

Pesquisadora: Os cursos pelos quais você já passou em sua busca pessoal por aperfeiçoamento profissional e pessoal corresponderam às suas expectativas como professora e como pessoa? Contribuíram para a formação de sua identidade profissional? Justifique sua resposta.

Igelcemina: Eu falo que é muito complicado. É o que a gente vê na universidade, às vezes, não reflete, porque a gente não tem um diálogo muito grande entre escola e universidade. Então, por exemplo, quando eu tava na graduação que a gente estudava que cê vai chegá na escola, vai ser assim, vai ser assim e aí cê chega aqui é um choque completamente... é DIFERENTE, é GRANDE. E cê fala: gente, parece que eu não aprendi nada, porque cê fica muito na teoria. E é assim, você vai formar um aluno assim. Cê chega aqui aí... eu falo muito: a gente briga com os meninos porque eles não querem aprender. Então tem esse, esse, essa oposição, esse contraponto nesse sentido. Aí... É como eu disse: eu faço porque eu sinto bem pes-so-al-mente. É claro que o que eu aprendo lá... a gente vai, vai, vai, vai mostrando pro aluno e tudo mais, mas... não sei se é porque é a Literatura e, agora, eles tiram, incluem em Português. É uma coisa meio... vai ficá inserida. Agora é. Tinha uma aula que era separada, mas a gente fazia. Bom, pelo menos, eu, né?! Não tinha aquele dia específico, mas a gente ia incluindo junto ali que, né?!, como é a área ((risos))... mais eu gostava mais dessa área, mais nesse sentido assim. É mais pessoal, é:: esses cursos que eu faço, mas, CLARO, tem reflexo? Tem. Não tanto quanto eu gostaria, que eu acho que ainda é uma coisa muito desconexa, porque a gente tem que cumprir até... cê tem que ensiná isso, tem que ensiná aquilo. O que eu pesquiso não é exatamente nesse sentido.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o desenvolvimento dos percursos formativos eleitos em sua busca pessoal, ocorridos na escola e na Casa de Formação? Explique.

Igelcemina: Como pessoa, sim, muito realizada. É::: eu ACHAVA que ia ser uma coisa e tá sendo ALÉM daquilo. É muito bom! E eu falo: eu faço PRA mim, né?! Porque o povo fica: é... vai aumentá o salário. Vai aumentar o salário. Eu sei. Só que é uma coisa que, assim, é complicada, é difícil, são quatro anos, agora, no doutorado, né?! E::: tô no terceiro, já tô entrando em desespero. Sim, né?!, mais... ai eu gosto, eu falo que eu faço por mim. Eu adoro isso de sentá e pesquisá e ir atrás. Então o pessoal é isso. Agora, nos momentos da escola... vô sê bem sincera. Eu não gosto dos momentos de formação na escola, mas eu acho que a gente tem poucos voltados pra temáticas que possam agregar. É muito assim: formação continuada aqui na escola... é reunião pra passá recado, é pra chamá atenção, é pra aquilo e a gente fica conversando a mesma coisa, é aluno que dá problema, o que que a gente vai fazê e, no final, a gente não faz nada. Eu acho que se, se... eu... é uma coisa que eu já falei aqui: se fosse temático, se a gente juntasse professor de Português. Vamo reuní. E aí?! O que que cê tem dado? O que que dá certo? Qual que é a sua dificuldade? Ah, mas eu já fiz isso. Ah... não tem troca de experiência. Eu não sei se é assim na Rede. Acho que não, mas aqui é uma coisa que eu já reclamei, né?!, que eu falo: podia ser muito mais proveitoso os momentos de formação aqui. Então eu acho que tem esse... e na Casa do Educador, na Casa de Formação. Eu vô sê sincera. Eu fiz um curso só esse ano, né?!, porque, como eu faço, já fazia o mestrado e o doutorado, então, validava pra esse... pras horas que a gente tem que ter a mais. E eu fiz um e foi, assim, eu cheguei com expectativa zero, que a gente foi meio que obrigada a ir, as professoras de Português foram obrigadas. Na minha escola, só foi eu de Português, né?! ((risos)). Eu fiquei chamando a atenção do povo, mas, no final, a gente viu sobre avaliação e::: a teoria de resposta ao item. Então foi muito proveitoso, que eu falei: gente, quando eu fazia avaliação, eu sentava, pegava uma coisinha pronta, né?! Vô colocá esses exercícios que eu já, já passei e tal. Aí eu comecei a olhar e falar: não, é uma questão, por exemplo, que eu não tive na minha formação em graduação, que, que eu pego a parte mais de formação de graduação, assim, né?! Tem a parte mais de Português, mas eu achei muito, muito produtivo. Também me realizei nessa, nessa sim. O que eu acho mais que deixa, deixa a desejar é a parte da escola, dessas formações. Eu acho que poderia ser mais temático, assim, sabe?! Aproveitar e sentar... não pra ficá passando recado na frente, mas sentar a gente e... E aí? O que que a gente tem feito? O que que tem dado certo? O que que não tem dado certo? Como que a gente pode resolvê isso? Então acho que é nesse sentido.

Pesquisadora: Tais percursos formativos foram caracterizados por suas escolhas de trabalho? Ou por suas próprias escolhas? Justifique.

Igelcemina: Foram pelas escolhas mesmo, né?! É claro que... eu falo: eu fiz Letras porque minha mãe fez Letras. Então é uma coisa, assim, mamãe escolheu o meu curso ((risos)). Mas sempre gostei dessa área de, de Português, de Literatura, de Inglês, né?! E eu fui fazê. E aí eu fui descobrindo que era, realmente, aquilo. Aí, como eu disse: eu fiz a graduação, eu fiz o mestrado e, depois, que eu passei no concurso. Então, eu já venho aperfeiçoando antes de, de entrar na Rede. Não é que eu entrei e depois que eu falei: vô correr atrás da formação. Não. Eu formei e depois entrei pro mercado. Acho que minhas escolhas pessoais têm prevalecido em relação às demandas de trabalho.

Pesquisadora: Você já foi convidada a contribuir, com seus conhecimentos, para a organização de momentos formativos na escola e/ou na Casa de Formação? Por quê?

Igelcemina: É::: Eu fui. Ano passado eu fui convidada, mas não virou nada não. É::: eu fui convidada, porque é::: a supervisora, né?!, pediu pra falá, que tem essa parte de sequência didática que a gente faz e eu faço porque eu acho que EU me organizo melhor assim, né?! Eu sei exatamente onde eu parei, onde eu tenho que continuar, porque, né?!, são... eu trabalho com

três salas, até que relativamente é pouco, mas cada, cada sala é uma demanda diferente, apesar da gente ter o planejamento. Então eu fazia a sequência didática e ela falava que os outros colegas não faziam. Aí ela falou: ah, a gente podia fazer uma formação nesse sentido. Mas acabou que... é::: ficou, foi atropelando, porque o ano passado foi muito corrido e ficô só nesse sentido. Na Casa de Formação, não fui convidada.

Pesquisadora: Em sua opinião, os cursos ofertados na Casa de Formação se alinham aos percursos de formação ocorridos na escola e em sua busca pessoal? Atendem às suas necessidades como professora? De que modo?

Igelcemina: Tá. Então como eu disse: eu fiz um curso apenas, né?! Pra minha profissão, modificou bastante, que a minha visão, agora, de avaliação, que eu tenho, é bem diferente, porque eu não conhecia mesmo aquela teoria. Senti sim um alinhamento. Eu falei, eu falei pra professora lá que tinha, né?! A gente fazia... eu fazia meio que de qualquer jeito, né?!, porque, se você não tem uma teoria que te embasa naquilo... Claro, acreditando que eu tô fazendo o melhor, mas... meio assim, meio, né?!, tô fazendo, não sei se é isso, tudo mais. Depois, a gente começa a analisá, né?! Todas as outras provas que eu já... claro, a gente vai pegando provas dos anos anteriores, elaborando, né?!, vai melhorando. Então eu percebi que tinha algumas coisas que... que deixavam a desejar nesse sentido. Também se alinham à minha busca pessoal. É meio que assim: pessoal, profissional, né?!, mas, assim, eu sentia falta disso. Como pessoa também, porque a gente, né?!, avaliar o outro é muito complicado, é complexo, né?! Esse que eu fiz atendeu minhas necessidades como professora, foi muito proveitoso. Aqui eles pedem muito atividade de intervenção, né?! Até falo: nossa! Essa palavra. Intervenção. É::: mas, no sentido de::: de como eu busco, agora, que eu pego muita coisa na Internet, em livros, né?!, Como eu olho pra aquele exercício, como eu olho pra aquela avaliação, agora, tem sido modificada essa visão. Os alunos... Porque... Eu acho que eles perceberam que os exercícios estavam diferentes, né?! Então, eu falava muito: ó, assim, é como será cobrado, né?!, que a gente avaliou muito dessas provinhas externas, que, que vêm na avaliação lá na, na Casa do Educador. E aí eu falava: é desse jeito. E aí a gente retomava, né?! Eu acho que teve uma melhora nesse sentido. Assim, claro que a gente fez pouco nesse sentido, né?!, mas...

Pesquisadora: Em que medida seus percursos de formação profissional transformaram sua atuação docente, seu ser e estar no mundo, em relação às mudanças ocorridas no universo da leitura e da escrita, principalmente em tempos de valorização tecnológica?

Igelcemina: Complexo. Nossa! É bem complexo. É::: a minha formação, né?! Não sei se teve alguma coisa, pensando em tecnologia. Tem muita discussão, né?!, mas aí cê chega numa escola que não tem tecnologia nenhuma... é, é nesse sentido. Assim, claro, a gente aprende, eu fazia parte de um programa de educação tutorial que tinha lá e::: a gente tava sempre envolvida em pesquisa, ensino e extensão. Isso agregou muito na formação também. Claro, a gente discutia a tecnologia, discutia as necessidades, mas é o que eu disse: a gente chega numa escola que, por exemplo, de manhã::: só o ano retrasado que a gente teve professor de Informática. Sala de vídeo pra passá um filme, mas, assim, às vezes, era muito desconexo com aquilo que a gente trabalhava em sala de aula, sabe?! Às vezes, era um refúgio... ah, essa semana, né?!, tô encerrando esse assunto pra começá outro, às vezes, vô passá alguma coisa ali, mas eu achava que ficava muito desconexo nesse sentido. Então, na teoria, era mais muita discussão, mas a realidade é diferente do que tá lá na teoria. A realidade escolar me impactou demais... é porque a gente acha que vai ser lindo e maravilhoso, que cê vai tê tudo a seu acesso, cê vai chegá, cê vai pedi. É isso e aquilo. Cê chega e pede ninguém te ouve, ninguém tá nem aí e aí é complicado, sabe?! Ou nem tem o material... Tempos aqui que a gente não tinha nem folha sulfite, chamex, que dirá uma tecnologia maior. Acredito que os alunos... é::: não é acesso não, porque o celular

é só pro joguinho, é só... alguns, aqui é bem periférico, né?! É::: os que têm celular, tem acesso à Internet, que é outra coisa também, é joguinho, é joguinho o tempo todo, sabe?! Aí eu, eu falo muito, eu passo muita pesquisa: ó, pra amanhã, pesquisa tal coisa. Quem tem, claro, né?! Aí eu não exijo de todo mundo. Aí chega no outro dia, às vezes, um pesquisô... dos trinta da sala. Então, assim, não é uma coisa que eles... parece que não percebem que eles podem usar dessa tecnologia pra adquirir conhecimento, por enquanto. Claro, eles estão em formação, a gente entende. São meninos de onze, doze, treze anos. É::: não têm essa maturidade ainda. É claro que a gente tenta inserir alguma coisa, mas pensa que eles procuram uma coisa nesse sentido, de mais leituras, por exemplo, não procura. De escrevê lá... não, não escreve... Eu fiz muitos planejamentos, assim, no ano retrasado, porque a gente tinha Informática e dava pra eu usá muito mais. Então, aqui, eu ficava meio, assim, é o que cê tá vendo. É isso aqui que a gente tem, sabe?! Às vezes, cê pega um data show, usei data show, que a gente conseguia pegá lá pra mostrá algumas coisas, mas o celular eu ainda sou meio relutante, porque::: não adianta. Se não tem educação de casa, até que a gente consiga isso... E, no ano passado, eu até falei com a diretora esses dias. A gente teve menos incidência de problema com o celular, mas, assim, eu acho que eles tão aprendendo mais que tem o momento certo, né?!, pra isso. Não, porque, no ano retrasado, a gente tinha muito problema com isso, porque aí queria ficá jogando o tempo todo. Então não tem essa MATURIDADE, claro, de ficá pensando, né?, eu vô ali, eu vô escrevê, eu vô produzi, eu vô lê, mas a gente::: eu tento na medida do possível, a gente não tem tecnologia nesse, nesse sentido, sabe?!

Pesquisadora: Tais percursos consideraram/consideram a questão das diversas linguagens (oral, escrita, de áudio e vídeo e todas integradas) nas práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa, desenvolvidas no computador do laboratório de informática, no UCA ou no celular do aluno? Explique.

Igelcemina: Tô pensando... mas... de tecnologia... voltado... muito pouca coisa, muito pouca coisa. Foi, era muito, assim, era discussão, era seminário, era apresentação. Mais voltado pra a questão tecnológica? Às vezes, tinha mais pra questão de Língua Inglesa, que a gente conseguiu usá mais o laboratório lá, na faculdade, mas pra Português? Muito pouco ou quase nada... foi pouca contribuição. Como eu te falei: a gente discute muito a teoria, a teoria, a teoria. Aí cê chega e se depara com essa realidade. Quanto pensar as variadas linguagens, faço mais de forma autônoma mesmo. Aí é uma busca que eu faço pra sala de aula.

Pesquisadora: No computador do laboratório de informática, utilizando o UCA ou o celular, você já explorou com os alunos sites que apresentem textos literários ou de diversos gêneros, de maneira inovadora, com recursos de áudio, vídeo, links, etc? De que maneira?

Igelcemina: Tá. Então eu vô falá da experiência de quando eu tinha... UCA. A gente também... é muito burocrático pra usá. O UCA é problemático de usá, porque, antes, ficava trancado numa sala e aí até você ter acesso... aí você tem que se programá, porque tem que deixá carregando e os meninos pegam o negocinho do UCA e, depois, o UCA não funciona mais. Assim, é BEM complicado. UCA que a gente pegou pra usá foi só quando fez prova, pelo menos na minha experiência. É::: mas a sala de informática eu usava bastante, eu tentava fazer muito sala de aula invertida. Então eu dava a temática, eles pesquisavam e a gente chegava, na sala, depois fazia um quadro, fazia um::: como que fala, gente? Uma... tipo um brainstorming, né?! A gente fazia e ia organizando, como se fosse aquele, aqueles quadros mesmo, né?! Eles gostavam muito dessa parte que todo mundo participava. É::: jogos educativos de Língua Portuguesa, aqui no laboratório de informática, pouquíssimo. A gente tem muito pra Matemática. Português a gente não tem tanto não. E era uma coisa que eu... Aí é::: de Português tem poucos, né?! Era

uma reclamação que eu tinha bastante e::: MUITO infantilizados. Assim, muito pra primeiro, terceiro, segundo anos ali. Quando chegava no Fundamental II, já não tinha muito jogos educativos não. Tinha um ou outro de Português que eu me lembre agora, mas Matemática tinha bastante. Eu acho que eles acham que::: que dá pra trabalhá, mais não sei. Então, na sala de informática, os jogos educativos, quando dava, é::: as pesquisas... era mais pesquisa nesse sentido de... digitação também, eu trabalhava digitação com eles no editor de textos, que, né?! Às vezes, o menino não gosta de, de fazê ali, mas, quando vai pro computador, faz, todo mundo faz, até aquele que... a gente trabalhava, escrevia. Agora, a gente vai lá digitar na Informática, o que era bom pra eles também. É::: as variadas linguagens no computador... é::: muitos têm conhecimento, né?!, já do computador, tem alguns que parece que é a primeira vez que tá olhando um computador. Então, tinha o professor que me ajudava, eu também ficava auxiliando, mas, nesse sentido, era tranquilo... Nem... nem tanto, né?!, porque aí, por exemplo, aí cê tá perguntando um vídeo. Nem todos tinham um foninho que funcionava, porque eles mesmos, eles mesmos estragam ali o, o, o... eles conseguem navegar nessas linguagens integradas. É, às vezes, um escapulia, ia fazê um joguinho. Então a gente tinha um combinado, né?! A aula acontece aqui, cinco minutinhos finais... foi uma estratégia que eu adotei que deu certo, né?!, porque eles, eles acham que ir pra Informática é pra jogar. É apenas isso que eles acham que é, né?! Não sei se, se tinha essa cultura aqui antes com eles, né?!, mais::: é::: a parte de pesquisa eles faziam e anotavam. É::: era, era bem produtivo nesse sentido. Acho que... eles conseguiam lidar sim. E ELES, eu acho que é uma coisa que eu, eu observo muito, eles vão se ajudando muito. Às vezes, eu ficava: gente, se fosse na minha época, eu ia falá: ah, o outro não sabe fazê não. Aí é assim: ou, vem cá, é assim, cê vai fazê assim. Eles levantam a mão, ninguém fica com, com vergonha de falá que não sabe: ô, tia, eu não sei mexê aqui não. Ah, vamo lá! É assim, assim assado. Existe, também, a colaboração na escrita. Eu, eu falo até com as minhas colegas, né?!, que a gente tá numa comunidade muito mais carente. Às vezes, né?!, a gente fica pensando: ai, eles vão ficá só na zoeira, ali na brincadeira, mas tem uma coisa que, às vezes, eu vejo que, que eles se ajudam. Eu não sei se é da comunidade isso, mas, assim, um tá com dificuldade, ao invés de ir lá e apontá... é, claro, vai tê um ou outro, vai tê aqueles momentos de, de adolescente, criança, mas eles se ajudam. Tia, eu posso ir lá ajudá ele? Então eu acho que::: nesse sentido. Até na leitura e na escrita. Eles adoram. Eu tenho aluninhos, assim, específicos, assim, que::: que adora ir lá e ajudá: posso tomá leitura? Tomar a leitura que eles falam... é, eles gostam, eles participam. Quanto ao celular... não tive práticas não. Somente pesquisas, assim, que a gente fazia na hora, que precisava na hora da, da resposta. Eu lembrei, agora, do primeiro ano com os sétimos anos que::: a biblioteca, assim, tinha muita defasagem, até que não funcionava quando eu cheguei aqui. Ela era fechada, era depósito de livro didático e aí onde eu falei: ah, eu quero trabalhar... era histórias em quadrinhos, né?! Algumas diferentes... Aí eu baixei um monte e pedi pra colocá em todos os computadores, que a gente foi fazê a leitura. E aí foi muito boa essa, essa atividade. Então, com o celular, como eu disse, é apenas essa de pesquisa no momento, até porque::: igual: eu falei. O ano passado, por exemplo, não, não, não era... Um ou outro que levava o celular. Eles não carregam todos os dias. Muitos não têm, não possuem celular. Eu passava alguma coisa de pesquisa, mas isso pra casa, de um dia pro outro. Coisinhas, assim, simples, que cê vai lá e faz em, em dois minutinhos, mas, assim, eu tinha muita restrição, mas é um problema aqui que é cultural. Eles não fazem tarefa aqui. Não é só por causa do celular e o computador não. Eles não, não têm essa cultura de chegá e os pais perguntarem se tem lição e sentar e fazer. É, claro, tem alguns que os pais, que a família tá presente nesse sentido, mas eles são meio jogados. Infelizmente. Nesse sentido assim...

Pesquisadora: Nessas atividades no computador, no UCA ou no celular, além das práticas de leitura, os alunos passam por tarefas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Como? O que pensa a respeito disso?

Igelcemina: Então, como eu disse, eu acho que eu adiantei um pouquinho da parte da, da digitação, né?! É::: foi um trabalho do ano retrasado que eu fiz com cartas. E aí a gente fez, trabalhô, eu corriji, eles refizeram. Tudo isso em sala de aula normal, pra depois a gente ir pra Informática. E aí foi o momento de, de lidar com um editor de texto: que que é isso? Onde que abre isso? Onde que tá isso? Onde eu digito? Que letra que eu ponho? Que tamanho que eu coloco? E assim... Aí cada um sai de um jeitinho diferente, né?!, dá o espaçamento certinho. Aí a gente vai ensinando, a questão do parágrafo que eu brinco muito: os dois dedos da tia Maria, né?!, que eu falo pros meninos: sexto ano eles não estão colocando ainda parágrafo. A gente vai lá, passa olhando um pra olhá esse negócio do dedinho, né?!, mas de:: de parte escrita, de produção foi essa. Que mais? Eu acho que teve alguma coisa de::: voltada quando eu tava trabalhando o slogan também, o gênero propaganda. Foi que a gente fez, a gente trabalhô também algumas questões de arte, voltada mais pra... que aí eles, eles foram propor é::: eles propuseram é... Como que era, gente? Era tipo releitura assim. Fazê uma propaganda numa arte, né?! Então tinha o Abaporu, tinha a Frida Kahlo. Aí eles criavam algum tipo de venda, alguma coisa ali e a gente fez isso também no computador, que eles pegaram o editor texto, jogavam a imagem, fazia tudo. Então, a gente fez interdisciplinar. Eu penso... eu acho isso ótimo, ótimo. Parece que eles abrem um leque... Nossa! E você pode fazer isso... É muito mais criativo que eu entregá um papel: faz aqui ó, porque... ah, professora, aqui eu posso colocá tal coisa? Pode. Joga o que cê quiser. Vai lá, pega na, na Internet, joga aqui a figura. Mas como é que faz isso? NÉ?! Aí vai fazendo. Eles vivem no mundo digital, né?!, não tem como a gente negar mais. Quer dizer, o nosso mundo é. Claro, eles serão ainda inseridos muito mais, mas não sei. Eu percebo que é diferente do que se eu chegasse, entregasse a folha: ó, a gente vai fazê, sei lá, uma página de Internet aqui nessa folha. Não faz sentido pra eles e nem pra gente, ué?! Por quê? Por que se eu tenho um computador ali ó? Tem uma sala ali. Vamo pra Informática, professora! Sabe?! Aí é, assim, é um movimento que precisava ser muito maior. Quando é lá, é muito produtivo. E aí o que que eu percebo: todo mundo, até aquele que não gosta, aquele que dorme, vai e participa, que é muito mais interessante pra gente, pra eles.

Pesquisadora: Qual é sua opinião sobre práticas de leitura e escrita em dispositivos digitais, nas aulas de Língua Portuguesa?

Igelcemina: Eu, eu acho que é fundamental fazer. Como eu te disse: a gente tá inserido nesse mundo. Não, não tem volta mais não. A gente tá nesse mundo. Eles serão inseridos mais. Claro, eu acho que ainda é muito à parte, né?! Apesar de ter o celularzinho pra jogo, não é uma vivên-ci-a ali no mundo, no mundo virtual, né?!, mas a gente tem que fazê esse movimento. Isso não tem como. Sabe?! É::: o livro didático... já vai ficando ultrapassado, eu acho que já é meio que, assim, eu, eu não gosto muito de usá livro didático. Eu acho que me prende, tanto é que eu, eu gosto de fazê a minha sequência pra aquela turma ou pra aquelas turmas, né?! É::: ó: esse exercício vai ser bom pra aquilo. É claro: tem o livro didático, dá um apoio e tudo mais, mas, assim, é pessoal. Eu gosto de criar o meu, porque eu acho assim é::: eu pergunto pros meninos: vocês conhecem esses autores aqui? Quem que é essa pessoa aqui? Nunca vi, professora. É desse jeito, né?! Como que eles vão saber o que que é melhor pra essa realidade? Que não é a realidade de Uberaba inteira. E eles precisam aprendê a fazer isso, a produzi. Na sala de aula: ah, eu tenho que escrevê. Lá é: eu vô escrevê! Ó que legal! E digita tudo errado e a gente vai arrumando e vai tudo junto, vai, vai separando e não põe a letra maiúscula, fica vermelhinho. Aí eu falo: aqui. Por que que tá vermelho? Não sei, fessora. Por que que tá

vermelho? Porque alguma coisa tá errada ali. Então é:: eu acho que pra eles é, é uma correção que eles têm ali ao vivo, que, às vezes, a gente não consegue, trinta duma vez numa aula de cinquenta minutos e::: e o auxílio do colega: ó, é assim que faz. Aprendi. Faz aqui desse jeito. Então é, é muito mais... apesar de virtual, é palpável pra eles. Porque, assim, é palpável porque eles fazem, é palpável, porque tô fazendo, tô, tô vendo o do colega. Ah, mais por que que o dele tá assim? Tia, o dele tá tudo maiúsculo, por quê? Ah... porque cê tem que vir aqui, colocá assim, mas tá certo tudo maiúsculo ali? Ah, é verdade, né?! Então, assim, eu acho que o processo de questionamento, o processo de, de autonomia ali acontece muito mais do que: vamo fazê um textinho aqui no caderno. Ah, não. De novo texto? Toda semana é texto? Pra quê que eu tô escrevendo texto? Lá faz mais sentido, na Informática.

Pesquisadora: Com que frequência você utiliza, nos procedimentos de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, o computador do laboratório de informática, o UCA e o celular do aluno?

- () sempre
- () regularmente
- () pouco
- () muito pouco
- () não uso

Por quê? _____

Igelcemina: O computador do laboratório de informática: Bom, ano passado, não teve como usar, mas vô falar pela experiência do ano retrasado, quando tinha um professor de Informática lá, porque a gente não tinha... o laboratório no ano retrasado, por exemplo, quando eu tinha a experiência, era toda semana, toda semana a gente fazia. Ou era uma pesquisa ou digitação de alguma coisa, né?!, leitura também, porque pesquisa é leitura, né?! Então não tem como dissociar. **UCA:** o UCA nunca. Eu não uso, né?! Não uso pela dificuldade que a gente tem na escola, porque é trancado, é numa sala e aí cê tem que pedi pra alguém ir lá, não é sempre que tem alguém disposto e disponível pra ir lá. E aí, assim, cê tem uma aula de cinquenta minutos, até acontecer isso a gente vai fazer o quê? Dez, quinze, porque, depois, tem que juntá tudo de novo. Problema do UCA que a gente tem é que existe roubo da, do negocinho que tem atrás... o cartão de memória... Então a gente tem problema de que aí não vai ter pra sala inteira, carregá esses computadores. Então, assim, é meio que à parte. **Celular:** o celular é muito pouco. Dos anos anteriores, quando a gente não tinha ainda... falá desse jeito da gestão... Assim, é::: posicionamento, posicionamento de gestão. Deixava isso muito solto e aí era meio que incontrolável dentro de sala de aula. Que, às vezes, cê reclamava: os meninos tão agitados... aí é seu o controle de sala. A gente não tinha uma parceria muito grande. Hora que começou a ficar um pouco mais rígido, no sentido de só vai usá se for algo pedagógico, aí começou a melhorá, mas, no ano passado... aí a minha experiência do ano passado, por exemplo: meus alunos não tinham tanto o celular quanto anteriormente. Aí eu já não sei. Tinha um ou outro na sala, não, não tive... eu até comentei com a diretora: não tive tantos problemas com, com celular, né?!, e o que podia fazer de pesquisa mais ao vivo, ali, aí... aí tinha o problema da Internet, não tem Internet. Então é, é meio assim.

Pesquisadora: Como seus percursos formativos - escolha pessoal, na escola e na Casa de Formação - contribuem para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nessa perspectiva de variadas linguagens disponibilizadas em dispositivos digitais?

Igelcemina: Bom... a pesquisa que eu faço pra dominá e pra passar aquilo. Na graduação, tive muito pouca coisa e, na Casa de Formação, foi mais voltada pra questão de avaliação. A gente

não viu tanta... como trabalhar, né?!, às vezes, eles vão ter outros cursos voltados mais pra isso, mas é mais uma questão de, de formação pessoal, de correr atrás pra... como que eu vou inseri isso? Como que eu vou inseri? E se eu tenho disponível pra inserir, né?! Porque o ano passado eu tive que mudá todos os meus planos de aula que eu tinha lá, que eu tinha que fazê lá na Informática e não, não tinha como. Porque aí é assim: ah, pode usá, mas aí você é responsável. Se acontecer alguma coisa, você responde. Então você já fica com pé atrás, né?!, porque cê sabe que pode acontecer alguma coisa. A formação na escola não. Não muito. É o que eu disse: a gente fica muito presa a questões burocráticas, né?! E falta essa parte. Seria ótimo se tivesse, sabe?!, pra aprendê a fazê outras... a levá isso que seja pra uma sala de vídeo, fazer alguma, alguma atividade lá que possa utilizar, né?!, de, de tecnologia.

Pesquisadora: Você utiliza, como ferramenta de trabalho, contas em Redes Sociais, em Blogs, no YouTube ou em outros dispositivos da Internet, para veicular conteúdos de Língua Portuguesa? Como faz uso dessas ferramentas em sala de aula? Justifique sua resposta.

Igelcemina: Quando, quando eu entrei... não foi bem específico de Língua Portuguesa, mas a gente tinha criado um jornalzinho da, da escola, que a gente fazia na Informática, né?! A gente fazia toda a pesquisa é:::: e, depois, colocava isso lá no, no editor de texto, mas, assim, se, se eu veiculo de alguma outra forma? Eu mesmo, eu acho que eu separo muito minha vida pessoal, redes sociais disso. Eu não:::: não tive a experiência de fazê uma videoaula, mas seria ótimo, né?! Eu já pensei muito, assim, de a gente fazê videoconferência com outras escolas, mas é:::: tem uma Internet muito ruinzinha. Em relação aos alunos... É:: eu tinha já pensado em criá blogs pra gente vê, veiculá, produção de texto, tudo, mas aí é o que eu... essa dificuldade que eu encontro no acesso. No ano passado, era uma coisa que eu queria fazê, mas aí não veio nenhum professor de Informática, que, quando veio, foi... nossa! Era muito produtivo. Toda semana a gente tava lá, porque tinha que usá. Era uma exigência que eles faziam. Então sempre tinha alguma coisa pra pesquisá, alguma coisa pra fazê. De Língua Portuguesa, como eu trabalhei nos projetos à tarde, então, eu aprendi muita coisa, mas aí não é, não entra na coisa da Casa de Formação, que era outro projeto, mas a gente aprendeu muito a trabalhá essa questão de, de multimídias e tal. Eu fiz muito vídeo com os alunos é:::: nesse sentido, porque a gente tava aprendendo a usá aplicativos lá. Então é:::: aí, quando a gente tem, né?!, a possibilidade que o aluno vem e traz o celular pra mexê, a gente fez é:::: vídeo nesse sentido de, de construir historinhas, por meio de fotos e tudo mais e eles gostam dessa parte, têm interesse nessa parte e... O que mais? A gente fez Power Point, que é uma coisa que... ah, os grêmios, né?!, eles fizeram Power Point quando a gente fez plenária. Então, assim, querendo ou não, cê trabalha a escrita, a produção de texto é:::: a produção oral, que eu ficava policiando eles o tempo TODO. É assim. Não pode fazê... eles têm que trabalhá com slide, né?!, porque tem adulto que não domina trabalhá com slide, né?! E eu vô e mostro pros alunos a postura, a oratória. Então, assim, querendo ou não, a gente vai, né?!, vai inserindo algumas coisinhas. Então, nesse sentido, aí eu tinha muito mais acesso, que aí era... como era à tarde, aí eu tinha a professora de Informática aqui e a gente conseguiu, lutei pra gente ter horário, TODA SEMANA, um horário na Informática. É, é, como são menos alunos, são selecionados, né?! É:::: emprestá notebook, ir pra sala lá da, da, dos professores que, também, eu acho que não tem mais um computador, mas tinha um computador lá pra pesquisa. É:: então era TUDO mais, mais híbrido nesse sentido. Vamo. Faz isso, faz aquilo e pega aqui, um aluno pesquisa e o outro... e vamo lá, validá a ideia lá de fora e volta. Não é isso. Pesquisa de novo. Então era, era muito mais intenso do que lidá ali com trinta alunos num ambiente que eu não tinha infor... Olha que lindo que seria se eu

pudesse fazê isso toda semana. E aí eles tiveram mais experiência nesse sentido: de montar vídeo, de fazer Power Point, de trabalhá a produção oral, a produção escrita também, fazendo atas, né?! É... então, o grêmio ele tem... são dez alunos, tem que tê dez, né?! É uma chapa. Ah, os agentes ambientais, é:::: eu tinha por volta de dezoito alunos e:::: os, os jovens empreendedores uns dezesseis, dezessete mais ou menos, que a gente fazia mais ou menos essa, essa quantidade de alunos. Então tinha, assim, cada um:::: um:::: ah, eles fizeram muito apresentação que a gente ia pra sala de, de vídeo... e aí eles selecionavam o vídeo, eles faziam as apresentações, né?!, o teatro que faz. Então é a produção oral, é produção escrita, é leitura. Teatro a gente fez muito. É:::: que, que assim: querendo ou não, usava alguma coisa de tecnologia. A gente ia pra sala, né?!, pesquisá pra fazê o teatro, eles pesquisavam. Então era um movimento maior do que da Língua Portuguesa. Parecia, assim, que eu tinha maior abertura pra isso na escola. Por quê? Porque eu não sei. Porque era à tarde, aí tinha a profissional que podia auxiliar, menos alunos, né?! Então aí, aí cê viu o contraponto aí. Cê vai perceber, né?!, na fala ((risos)).

ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma análise discursiva dos percursos formativos de Professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG sob a perspectiva da multimodalidade da leitura e da escrita em dispositivos digitais.

Pesquisador: WELISSON MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25496919.2.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.826.088

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendência(s) apontada(s) no parecer n. 3.716.277.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1468849.pdf, de 25/11/2019) e do Projeto Detalhado (FORMULARIO_25_11_2019_COM_ALTERACOES.pdf, de 25/11/2019).

"Desenho:

Este estudo busca analisar um recorte referente às particularidades dos percursos formativos de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, articulando-as ao enfoque dos textos multimodais, veiculados em dispositivos digitais. Assim sendo, em relação à discussão dos dados a serem coletados, a partir de noções qualitativas, esta pesquisa apoia-se nas postulações foucaultianas acerca do discurso como Ferramenta Metodológica de Análise, tendo em vista a abordagem dos acontecimentos enunciativos nas perspectivas socioculturais e políticas das relações de poder como categoria de análise. Para tanto, focará os docentes das Unidades Escolares de Ensino Fundamental e contará,

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6803

Município: UBERABA

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.826.088

basicamente, com 03 (três) etapas: seleção dos informantes – para o recorte de análise descrito, serão selecionados 12 (doze) docentes atuantes nas turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental; realização de entrevistas semiestruturadas – após a seleção dos professores informantes, serão agendados, individualmente, os momentos de entrevista a serem realizados em um ambiente tranquilo da escola, como a Biblioteca ou mesmo uma sala de aula vazia; análise discursiva dos dados coletados com base nos princípios teóricos foucaultianos acerca das relações de poder, inferidas a partir do exame minucioso dos discursos expostos nas entrevistas.

Os procedimentos de coleta de dados serão orientados pelos seguintes encaminhamentos: uma carta de apresentação será destinada à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - MG, com a finalidade de serem obtidas autorizações necessárias desse órgão gestor para o encaminhamento da pesquisadora às Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino. A partir da obtenção de tais autorizações, realizaremos um primeiro contato com 08 (oito) Unidades Escolares Municipais, situadas em diferentes bairros na cidade de Uberaba – MG, a fim de transmitir aos gestores escolares informações sobre esta pesquisa, para, posteriormente, procedermos à seleção dos 12 (doze) professores que constituirão o cenário dos informantes. Assim sendo, os professores selecionados passarão pelo processo de entrevista individual e semiestruturada, orientada por um roteiro composto por 15 (quinze) questões, previamente elaboradas, de acordo com as categorias de análise elencadas.

No momento da gravação das entrevistas (somente em áudio), a pesquisadora contará com um caderno e uma caneta para a proceder ao registro de aspectos pertinentes ao estudo em questão, um gravador portátil e o gravador disponibilizado na lista de aplicativos do seu aparelho celular, com o intuito de garantir a gravação durante os 30 (trinta) minutos acordados, no início dos trabalhos, junto aos informantes. Ademais, posteriormente, no momento das transcrições dos discursos, os professores participantes desta investigação serão identificados por pseudônimos, que atendam à coerência quanto ao gênero (masculino e feminino), como também pela exposição da idade, a fim de assegurarmos o entendimento sobre o período cronológico correspondente aos seus respectivos percursos formativos.

Portanto, em linha gerais, colocaremos em prática as seguintes etapas condizentes à coleta de dados: i) gravação das entrevistas em áudio; ii) transcrição minuciosa para transformarmos os discursos orais coletados em textos escritos; iii) estudo crítico dos enunciados, de acordo com os princípios da Análise do Discurso de linha francesa, para chegarmos ao entrelaçamento conceitual entre as postulações teóricas acerca das relações de poder como categoria de análise e as perspectivas da multimodalidade em dispositivos digitais, no que se refere aos percursos

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6803

Município: UBERABA

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.826.088

formativos de Professores de Língua Portuguesa; iv) eliminação dos arquivos em áudio após um ano (a contar da data de início das entrevistas), por considerarmos o tempo destinado ao término da redação da dissertação.

Resumo:

O projeto de pesquisa objetiva analisar os percursos formativos e as respectivas posições discursivas de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais. Pretende, ainda, identificar o posicionamento discursivo desses professores em relação aos seus percursos formativos, especificamente no que se refere à perspectiva de aplicabilidade das práticas multimodais, viabilizadas em dispositivos digitais, como recurso de leitura e escrita; descrever como as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino observada têm sido subsidiadas por seus percursos formativos, no tocante à abordagem da multimodalidade dos textos, veiculados em dispositivos digitais, no contexto de leitura e escrita; apontar as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais; apresentar uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal em questão, a partir das análises obtidas com a pesquisa. Para tanto, baseando-se em noções qualitativas, esta pesquisa apoia-se nas postulações foucaultianas acerca do discurso como Ferramenta Metodológica de Análise, tendo em vista a abordagem dos acontecimentos enunciativos nas perspectivas socioculturais e políticas das relações de poder como categoria de análise. O referencial teórico da proposta encontra-se composto, inicialmente, pelos seguintes autores: sobre a multimodalidade – Kress (2003), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2013); no que se refere à formação de professores – Nóvoa (1999), Freire (1996), Nóvoa (2009); sobre a educação – Freire (1979), Saviani (1980), Freire (1996); em relação à leitura, escrita e aos parâmetros culturais – Chartier (2002), Yunes (2003), Chartier (2011); quanto aos suportes digitais – Lévy (1996), Lévy (1999), Moraes (1999), Brito e Purificação (2015); a respeito dos princípios da Análise do Discurso – Pêcheux ([1975] 1988), Pêcheux ([1969] 1990), Foucault ([1971] 1996), Gregolin (2003), Gregolin (2004), Foucault ([1979] 2007), Foucault ([1969] 2008), Fernandes (2012). Com a mencionada fortuna crítica, este trabalho pretende esboçar os caminhos de análise, dando ênfase à multimodalidade dos textos nos percursos de formação docente."

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

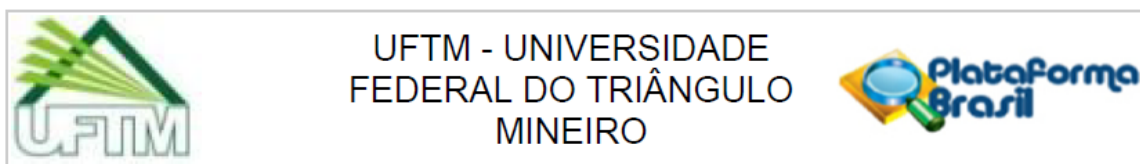
CEP: 38.025-260

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 3.826.088

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos do projeto permanecem os mesmos, conforme relatado no parecer n. 3.716.277

"Objetivo primário

Analisar os percursos formativos e as respectivas posições discursivas de professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba - MG, com ênfase no desenvolvimento de práticas educativas pautadas na multimodalidade dos textos veiculados em dispositivos digitais.

Objetivo Secundário:

- Identificar o posicionamento discursivo desses professores em relação aos seus percursos formativos, especificamente no que se refere à perspectiva de aplicabilidade das práticas multimodais, viabilizadas em dispositivos digitais, como recurso de leitura e escrita.
- Descrever como as práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Ensino observada têm sido subsidiadas por seus percursos formativos, no tocante à abordagem da multimodalidade dos textos, veiculados em dispositivos digitais, no contexto de leitura e escrita.
- Apontar as lacunas existentes nos percursos formativos analisados e as possíveis contribuições que possam auxiliar os mencionados docentes na implementação de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva multimodal de leitura e escrita em dispositivos digitais.
- Apresentar uma proposta formativa referente à área das linguagens, alinhada ao panorama da leitura e da escrita multimodal, que possa ser aplicada no âmbito da Formação Continuada da Rede Municipal em questão, a partir das análises obtidas com a pesquisa."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios do projeto permanece a mesma, conforme relatado em parecer anterior n. 3.716.277.

"Riscos:

Os riscos com a pesquisa são mínimos e dizem respeito à possibilidade, mesmo que remota, de perda de confidencialidade referente aos dados coletados nas entrevistas, em decorrência de fatores externos, como extravio ou roubo dos gravadores utilizados, bem como de falhas técnicas nas gravações efetuadas, além da possibilidade de estigmatização e/ou de constrangimento do professor informante frente aos questionamentos explicitados no ato de entrevista.

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6803

Município: UBERABA

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br



UFTM - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO



Continuação do Parecer: 3.826.088

Benefícios:

A partir do desenvolvimento da pesquisa, será possível conhecer, com mais profundidade, o perfil e o contexto de atuação dos docentes entrevistados em se tratando do tema abordado, podendo, assim, ser elaborada uma proposta de Formação Continuada destinada à Rede Pública Municipal de Ensino de Uberaba – MG, tendo em vista a coerência e o alinhamento com as análises obtidas neste estudo, que representarão o reflexo das necessidades dos docentes entrevistados. Além disso, a pesquisa, ao ser concluída, será disponibilizada em domínio público, de forma a colaborar com as comunidades acadêmica e educacional, bem como acarretará, ainda, o crescimento da pesquisadora enquanto professora da área das linguagens e enquanto pessoa.

GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa seguirá todos os protocolos de confidencialidade necessários para assegurar, eticamente, o seu desenvolvimento. Assim sendo, não serão explicitados, na mencionada investigação científica, os nomes das escolas e dos professores participantes. Os docentes serão denominados por meio de pseudônimos. Serão utilizadas apenas, a fim de expor alguma denominação mais genérica no contexto da elaboração textual, as expressões “Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino” e/ou “Escolas Municipais da Rede Pública”.

Ademais, os 12 (doze) professores assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como requisito básico para participação neste estudo, ficando, dessa maneira, cientes de que terão total liberdade para desistirem dessa participação voluntária.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os comentários e considerações gerais sobre a pesquisa permanecem os mesmos, conforme descrito em parecer anterior n. 3.716.277

“Trata de uma pesquisa da área de linguística aplicada (análise do discurso), a fim de analisar os percursos formativos de professores da rede municipal de Uberaba - MG, dessa forma a pesquisa é descritiva, de cunho qualitativo. Os pesquisadores preocuparam-se e garantir a representatividade dos participantes (professores de oito escolas municipais de diferentes regiões da cidade). É uma pesquisa de relevância para a linguística aplicada, trabalha com conceitos atuais (multimodalidade, multiletramentos) do ponto de vista da formação de docentes.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente, atendendo às exigências do CEP-CONEP, bem como a(s) pendência(s) apontadas em parecer n. 3.716.277 foram atendidas.

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6803

Município: UBERABA

CEP: 38.025-260

E-mail: cep@uftm.edu.br

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e norma operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 13/12/2019.

Considerações Finais a critério do CEP:**Situação do Parecer:**

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 06 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Conde Prados, 191

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

CEP: 38.025-260

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br