



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA –  
UNEB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE  
EDUCAÇÃO/CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)**



**JOSIANE ARGOLO BROTAS**

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**SALVADOR- BA  
2021**

**JOSIANE ARGOLO BROTAS**

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-graduação em Educação e  
Contemporaneidade – PPGEduc, da  
Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação – Campus  
I, como requisito para obtenção do  
título de mestre.

Linha de Pesquisa IV: Educação,  
Currículo e Processos Tecnológicos

Orientadora: Profa. Dra. Obdália  
Santana Ferraz Silva

**SALVADOR-BA  
2021**

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, em 30 de setembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus I, tendo como banca avaliadora os docentes:

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Obdália Santana Ferraz Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Alves Ferreira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Úrsula Cunha Anecleto

Universidade Estadual de Feira de Santana –UEFS

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Sistema de Bibliotecas da UNEB**

A693p

Argolo Brotas, Josiane

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Josiane Argolo  
Brotas. - Salvador, 2021.

144 fls.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da  
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Formação de Professor. 2.Práxis Pedagógica. 3.Multiletramentos.  
4.Tecnologias Digitais. 5.Ação Sociopolítica.

CDD: 607

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS POR UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**JOSIANE ARGOLO BROTAS SIMÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 30 de setembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

*Obdália Santana Ferraz Silva*

**Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Úrsula Cunha Anecleto*

**Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto**  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

*Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas*

**Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas**  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Maria da Conceição Alves Ferreira*

**Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à modalidade sem a qual não há cultura nem história. (FREIRE, 2000 p. 16).

## AGRADECIMENTOS

Para uma pessoa emocionada escrever um agradecimento no rigor da academia não será fácil, pois é muita emoção. Então, se você está lendo isso assim dessa forma, é porque minha orientadora linda de viver autorizou.

Para começar, agradeço a Deus, o orientador dos orientadores.

Agradeço à minha orientadora, Obdália Ferraz. Especialmente, por acreditar no meu potencial de pesquisadora. Não foi um caminho fácil; mas, com certeza, ela me trouxe a confiança, o apoio e as orientações necessárias para galgar não apenas o caminho que começou com o título, mas todas as aprendizagens construídas para chegar até aqui.

Às professoras componentes da banca. Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira, Profa. Dra. Úrsula Cunha Aneleto, pelo tanto que contribuíram nas discussões que permearam o caminhar da pesquisa, e à Profa. Dra. Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas por aceitar compor a banca, cedendo-nos parte de seu precioso tempo, para trazer a este estudo contribuições que, certamente, o enriquecerá.

Ao Grupo GEPLET, à Linha 04 da Uneb e a toda turma 2019.1 do PPGEduc. Espaços formativos de aprendizagem, com bases filosóficas e epistemológicas fortes, nas quais nos fortalecemos através dos momentos coletivos de estudo e pesquisa, de maneira colaborativa e responsiva. Em especial, a Dionísio, um Deus da África na UNEB sempre com um áudio acolhedor e carinhoso. A Kelly, uma linda pessoa, sempre solícita, disponível e com um belo sorriso no rosto.

Às minhas partícipes, minhas Amoras, minhas Fadinhas, pelo respeito, confiança e parceria. Até hoje, durmo com as reflexões ecoando em minha cabeça. Aos teóricos com quem dialoguei durante toda pesquisa. Sem eles, não conseguiria ter a clareza necessária para o campo empírico e para a análise e interpretação dos discursos, com vistas à escrita da dissertação.

À minha filha, parceira e cúmplice. Agradeço a compreensão do dia a dia, minha companhia intensa na vida. Enche meu coração de carinho com o orgulho que ela sente da mamãe professora intelectual.

À minha família: Mainha, Dinda e Os Cinco (junto com filhos e cônjuges). Pelo alicerce com uma base de valores sólidos, construídos com muito amor. O orgulho deles em ter um componente da família numa pós-graduação de Instituição Pública é motivador. Eles nem sabiam muito bem o que era, mas sempre compreenderam que significava muito para mim e para a sociedade.

À minha amiga mestre e professora, Suelen Gonçalves. Somos assim, damos nome e sobrenome onde chegamos! É uma inspiradora, que me incentivou sempre de maneira generosa e acolhedora.

À minha marida Cristiane e a minha amiga Nara, que mesmo à distância me fortaleceram com longos e deliciosos diálogos que mais pareciam terapia. À minha amiga Aleandra Miranda que voltou para minha vida na mesma época que ingressei novamente para a vida acadêmica. Entre muito diálogo e reflexão, amadurecemos nossa amizade e ela colaborou com uma boa parte de meus momentos de diversão e cuidado com a saúde mental.

A meu amigo Remilton, pela amizade e apoio sempre que solicitado.

À Flávia Karine, com quem nem tenho mais contato, mas que foi fundamental na minha construção sociopolítica de mulher preta e acadêmica.

À Simone Carvalho. Essa aqui vale uma seção da dissertação. Minha amiga parceira, presente do mestrado. Foram momentos maravilhosos de estudos e parceria. Cada uma com seu objeto de estudo, mas juntas no mesmo objetivo: entregar um texto de qualidade que realmente contribuísse para toda sociedade.

Ao grupo de professoras que atuavam como técnicas pedagógicas na Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação de Camaçari (CEAP), no período em que eu atuei nesta coordenação. Mulheres maravilhosas que contribuíram muito para a minha formação profissional.

À Rede Municipal de Camaçari, que, apesar do governo atual não incentivar e nem valorizar o professor pesquisador, foi a rede na qual tive a oportunidade de exercer e aprimorar minha trajetória de docência e pesquisa.

À escola *locus*, espaço que se apresentou com espaço formativo, democrático e popular, ao acolher nossa pesquisa.



Geralmente, vejo nos agradecimentos de dissertação, desculpas pelas ausências; porém, aqui, não tenho pedido de desculpas, só agradecimentos mesmo! Por toda compreensão, apoio e por toda energia positiva emanada por todos para a realização desta pesquisa, de maneira colaborativa, ética e responsável.

Na verdade, na verdade, em uma dissertação não dá para agradecer o tanto de gratidão que meu coração tem para com todos os envolvidos nesse processo.

10

### **Resumo**

Este estudo tem por objetivo compreender como os multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, poderão, a partir da formação docente, potencializar a ação sociopolítica dos professores, visando a uma práxis pedagógica. Compreendendo a importância da discussão sobre as potencialidades dos diversos letramentos ligados a contextos socioculturais específicos, esta pesquisa propõe a seguinte questão: como os multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, podem potencializar a práxis pedagógica dos professores e das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Normal de Camaçari? Trata-se de uma discussão e reflexão sobre a formação de professores no âmbito da cultura digital, buscando ampliar o debate sobre demandas do ensino e aprendizagem relevantes na sociedade atual. A base teórica deste estudo é constituída pela discussão das seguintes temáticas: multiletramentos; tecnologias digitais; a práxis pedagógica, ação sociopolítica e a formação de professor. A abordagem metodológica é norteada pelos pressupostos da pesquisa colaborativa, uma das vertentes da pesquisa qualitativa. Os resultados desta pesquisa demonstram que o trabalho pedagógico orientado pelos multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, ainda é um desafio na formação de professores. A construção de propostas didático-pedagógicas, sustentadas nos pilares da pedagogia dos multiletramentos contribui para que professoras colaboradoras reflitam sobre a importância de se debater em sala de aula questões sociais e sobre a emergência de novos aprendizados e a resignificação das práticas de ensino. Portanto, concluímos que uma educação que atenda às novas demandas da sociedade é construída com uma formação docente voltada para práxis pedagógica como ação sociopolítica de transformação. Portanto, urge a criação de espaços formativos que potencializem a ação sociopolítica do professor e propiciem a sua atuação como agente de letramento e intelectual transformador.

**Palavras-chave:** Formação de Professor. Práxis Pedagógica. Multiletramentos. Tecnologias Digitais. Ação Sociopolítica.

11

## ABSTRACT

This study aims to understand how multiliteracies, expanded by digital technologies, can, from teacher training, enhance the sociopolitical action of teachers, aiming at a pedagogical praxis. Understanding the importance of discussing the potential of different literacies linked to specific sociocultural contexts, this research proposes the following question: how can multiliteracies, expanded by digital technologies, enhance the pedagogical praxis of elementary school teachers? This is a discussion and reflection on teacher education in the context of digital culture, seeking to broaden the debate on the demands of teaching and learning that are relevant in today's society. The theoretical basis of this study is constituted by the discussion of the following themes: multiliteracies; digital technologies; pedagogical praxis and teacher training. The methodological approach is guided by the assumptions of collaborative research, one of the aspects of qualitative research. The results of this research showed that pedagogical work guided by multiliteracies, expanded by digital technologies, is still a challenge in teacher education. Therefore, there is an urgent need to create training spaces that enhance the sociopolitical action of the teacher and encourage his performance as an agent of literacy and transformative intellectual. The construction of didactic-pedagogical proposals, supported by the pillars of the pedagogy of multiliteracies, which value the multimodality and multiculturalism existing in the current context, contributed to the collaborating teachers to reflect on the importance of debating social issues that happen in the community in the classroom, as well as about the emergence of new learning and the resignification of teaching practices. The construction of knowledge in the context of digital culture and multiliteracies implies collaborative processes that enable new paths for the educational project. Therefore, we conclude that an education that meets the new demands of society is built with teacher training focused on pedagogical praxis as a sociopolitical action of transformation.

**Key words:** Teacher Training. Pedagogical Praxis. Multiliteracies. Digital Technologies. Sociopolitical action.

12

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 01:** Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2016 e 2019 .....31

**Tabela 02:** Ações desenvolvidas nas Sessões Reflexivas ..... 41

13

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 01:</b> Perfil da Partícipes .....      | 54 |
| <b>Quadro 02</b> - Definição das categorias ..... | 62 |

14

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1:</b> Fachada da escola ..... | 56 |
|--|----|

15

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

GLN - Grupo de Nova Londres

CNE – Conselho Nacional de Educação

GEPLET - Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos Educação e Tecnologias

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPGEduC- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEL -

Programa de Pós Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo

PNE - Plano nacional de Educação

ProfLetras -Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC - Secretaria de Educação de Camaçari

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

TD- Tecnologias Digitais

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

## SUMÁRIO

|  |               |
|--|---------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>18</b>     |
| 1.1 OS CAMINHOS TRILHADOS ATÉ A PESQUISA .....   | 20 1.2        |
| O PROBLEMA E OS OBJETIVOS: JUSTIFICANDO A PESQUISA.....  | 24 1.2.1      |
| <b>Situando o problema: construindo o objeto de estudo .....</b>   | <b>26 1.3</b> |
| DIÁLOGOS COM OS JÁ DITOS: REVISÃO DE LITERATURA.....   | 30 2          |
| <b>PERCURSO METODOLÓGICO: A DESCOBERTA DE TRILHAS.....</b>   | <b>36</b>     |
| 2.1CAMINHOS DE PESQUISA: A PESQUISA COLABORATIVA.....  | 36            |
| <b>2.1.1 As sessões reflexivas na pesquisa colaborativa.....</b>   | <b>40 2.2</b> |
| DISPOSITIVOS DE PESQUISA .....   | 46 2.3        |
| CONHECENDO OS SUJEITOS COLABORADORES.....  | 51 2.4        |
| CONHECENDO O <i>LOCUS</i> .....  | 56 2.5        |
| AANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....  | 59            |
| <b>3 MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A PRÁXIS<br/>PEDAGÓGICA COMO AÇÃO<br/>SOCIOPOLÍTICA.....</b> | <b>64</b>     |
| 3.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: AÇÕES COLABORATIVAS<br>PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA<br>TRANSFORMADORA..... | 64            |
| 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA .....  | 72            |
| <b>3.2.1 Formação docente na perspectiva de uma educação<br/>emancipatória.....</b>                          | <b>76</b>     |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4 DIÁLOGO COM OS ATORES: INTERAÇÕES, DISCURSOS E CONTRADISCURSOS.....</b>                                     | <b>81</b>  |
| 4.1 PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EMERGÊNCIA DE NOVOS APRENDIZADOS..... | 81         |
| 4.2 MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA COMO AÇÃO SOCIOPOLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....  | 95         |
| 4.3 OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA.....        | 106        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES EM CONSTANTE DEVIR</b>  | <b>115</b> |
| REFERÊNCIAS.....   | 119        |
| APÊNDICE A.....  | 124        |
| APÊNDICE B.....  | 127        |
| APÊNDICE C.....  | 128        |
| APÊNDICE D.....  | 129        |
| ANEXO 01.....  | 133        |

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a relevância das tecnologias digitais (TD) e suas potencialidades

na educação é uma temática cada vez mais presente no contexto educacional, especialmente na formação de professores. Esse interesse se justifica pela complexidade de demandas atribuídas aos professores, impostas pelos avanços das tecnologias digitais e pelas transformações na dinâmica da comunicação, dada a diversidade de linguagens.

Dentro deste contexto, considerando que a sociedade é mobilizada pela dinâmica requerida pelas mudanças ocorridas em virtude das tecnologias digitais, somos impulsionados a refletir e discutir para compreender melhor os desafios da formação de professor na cultura digital, pois os docentes são chamados a repensar suas práticas pedagógicas diante das aceleradas transformações provocadas pelas TD:

As potencialidades do uso das tecnologias digitais no contexto escolar evidencia a multiplicidade de linguagens e culturas existentes nos meios digitais multimodais; o que nos faz perceber que o aproveitamento dessas potencialidades pode subverter as relações de poder estabelecidas no espaço escolar, no qual o professor ainda aparece muitas vezes como o detentor do saber, em uma escala vertical.

Comprendemos que as práticas que envolvem a multiplicidade de culturas e a colaboração, utilizando as tecnologias digitais, propiciam um ambiente favorável à aprendizagem, ampliando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e atitudinais. Dessa forma, é imprescindível que o uso das TD nas ações pedagógicas seja pensado, especialmente, na formação do professor, de maneira qualitativa a começar por propostas didáticas centradas na atuação crítica dos sujeitos.

Ao fazermos uma análise sobre as discussões acerca da formação de professores para o uso das tecnologias em sala de aula, percebemos um aumento na frequência de pesquisas e de produções que convidam a pensar a práxis, a criticidade, a reflexão e a ação do professor, sobretudo tendo em vista a diversidade de letramentos que circulam na sociedade. Visando difundir e propor alternativas inovadoras é que a universidade, através de seus professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação, tem se debruçado sobre estudos a respeito das potencialidades que as tecnologias digitais têm conferido às práticas

de letramentos, dentro e fora dos ambientes escolares, visando à construção do conhecimento.

A ideia de discutir os diversos tipos de letramentos motivou-nos a promover uma discussão em torno dos multiletramentos ampliada pelas tecnologias digitais por uma práxis pedagógica na formação de professores. Acreditamos que a perspectiva de ação transformadora pela realização de uma práxis educativa, criadora, reflexiva e ético-política pode contribuir para uma formação que valorize as diversas linguagens e as diversas culturas e que seja centrada no debate sociopolítico em que se engendrem conhecimentos dos cotidianos e conhecimentos elaborados, visando a uma educação transformadora. Como afirma Gutierrez (1988, p. 108), “[...] a educação é práxis, do contrário não é educação”, porque precisa sempre estar articulada com a humanização dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem; e, no caso do professor, sempre entrelaçando o pessoal e o profissional.

As trajetórias profissionais e pessoais são, naturalmente, entretecidas e as experiências que constituem o repertório cotidiano e social permeiam as narrativas de aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Portanto, iniciaremos a discussão sobre formação de professor, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos trazendo as implicações da pesquisadora como objeto de estudo, as andanças pela educação, os desafios, as contradições e seus desdobramentos no caminhar profissional e acadêmico.

20

## 1.1 OS CAMINHOS TRILHADOS ATÉ A PESQUISA

Meu processo de alfabetização foi conduzido pelo modelo pedagógico que Street (2014) conceitua como modelo autônomo, com características unidirecionais e grafocêntricas, que tinha como objetivo a melhoria na qualidade de vida e mobilidade social. Nesse modelo, as atividades realizadas são descontextualizadas e padronizadas e, dificilmente, fazem sentido efetivo na vida prática dos estudantes. No entanto, o discurso da importância “dos estudos” que permeava meu contexto social era suficiente para garantir o compromisso necessário para um bom desempenho escolar.

Essa dicotomia entre bom desempenho e a efetiva utilização das aprendizagens escolares nas práticas sociais sempre permearam minhas reflexões, ainda que, no início, intuitivamente, questionava bastante o que fazer com os conteúdos aprendidos. As

angústias, os anseios, as reflexões sobre minhas aprendizagens e o encantamento pela docência foram motivadores e mobilizadores da busca por uma formação para ser professora.

Ainda intuitivamente escolhi a Pedagogia, mas no caminhar acadêmico, os estudos teóricos-metodológicos sobre o processo de ensino e de aprendizagem focados na atuação do professor deram sentido à minha escolha. Então, o que era um sonho de infância passou a ser meu objeto de estudo: a formação de professor.

O ingresso no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB foi o início da construção de uma nova trajetória em minha vida profissional e acadêmica. Na graduação, fiz uma trajetória que me permitiu muitas descobertas, inquietações e amadurecimento, levando-me a entender quão desafiador é o processo de formação profissional.

As disciplinas da graduação voltadas para produção científica aguçaram minha visão de pesquisadora. Foi quando participei como voluntária do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais coordenado pela Professora Doutora Lynn Alves e fui indicada à bolsa para iniciação científica.

A participação no grupo Comunidades Virtuais me engajou nas discussões sobre os recursos tecnológicos enquanto potencializadores no processo de ensino e aprendizagem

21

e o objeto de estudo de meu trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi a adequação das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação na Mediação Pedagógica pelos Discentes do Departamento de Educação I- UNEB, problematização feita a partir de uma inquietação em relação ao uso das novas tecnologias na formação inicial de professores.

Ainda na graduação, ingressei no mercado de trabalho, pois dessa maneira conciliava os estudos com a necessidade de complementar a renda da família, iniciando o dilema e a angústia de estudar de forma concomitante com o trabalho de telemarketing em um callcenter,<sup>1</sup>fato que me acompanhou durante toda a graduação. Trabalho que me deu a oportunidade de aprimorar muitas habilidades, principalmente a intrapessoal, pois construí um trajeto de desenvolvimento de autoconhecimento, compreendendo a importância de cuidar de minhas relações emocionais e sociais, reconhecendo a diversidade humana com



autocrítica e capacidade para lidar com situações de conflitos e adversidades.

A formação pedagógica e os conhecimentos em relação às tecnologias digitais contribuíram para minha progressão e atuação no grupo de Segurança da informação, no qual delineava, construía e acompanhava processos de segurança na utilização dos sistemas operacionais. Foi uma experiência ímpar de muitos desafios que compôs meu processo formativo e que me permitiu uma aproximação e um olhar mais maduro e consciente a respeito dos processos tecnológicos, também em um contexto não escolar. Além disso, a convivência com colegas de diversas áreas do conhecimento me proporcionou desenvolver um novo olhar e uma atitude diferenciada em relação à investigação científica.

Em 2010, ingressei na Rede Municipal de Camaçari como professora do Ensino Fundamental, e de fato, iniciei o exercício da docência, apenas com os conhecimentos construídos na faculdade, mas com a convicção de que minha atuação seria pautada na responsabilidade social. Na sala de aula, atuo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Minha trajetória na rede de Camaçari ainda está sendo escrita e minhas experiências em sala de aula, como professora alfabetizadora, me ajudaram a compreender melhor os desafios, as metodologias propostas e as possíveis ações de intervenção envolvidas no processo de alfabetização. Foi através de uma especialização em Alfabetização e Letramento que busquei entrelaçar minha experiência com concepções

<sup>1</sup>O *Call Center* é uma central de relacionamento telefônico para atendimento a clientes

teóricas, conhecimento de políticas públicas e estudos envolvidos no processo de alfabetização e letramento, para desenvolver, na sala de aula, ações pedagógicas que atendessem as demandas dos meus alunos<sup>2</sup>.

Atuei também na coordenação pedagógica da escola em que leciono. A mediação entre as diferentes instâncias educacionais, exercendo funções de articulação, formação e transformação, propondo medidas e atividades que ajudassem a alcançar os objetivos traçados no nosso projeto político pedagógico foi essencial para a percepção de que ali estava meu objeto de estudo. Pois, a função formativa da coordenação era o que mais me encantava, porque está diretamente relacionada à formação de professores para práxis pedagógica.

Acredito, inclusive, que os momentos formativos vivenciados pela equipe pedagógica enquanto atuei como coordenadora, forjaram bons momentos de práxis, dado que os professores foram incentivados a utilizar seus conhecimentos para refletir sobre suas práticas pedagógicas a partir de estudos e discussões. Os estudos de textos, as rodas de conversas e a socialização tornaram-se uma verdadeira rede de compartilhamento de saberes e construção de conhecimento coletiva.

Ainda na Rede de Camaçari, atuei como orientadora de estudos e técnica pedagógica da Secretaria de Educação de Camaçari, experiência que me permitiu realizar discussões teórico-metodológicas contemporâneas, acompanhamento pedagógico das escolas, análises e intervenções voltadas para avanços dos indicadores e resultados educacionais. Nesse momento de intenso envolvimento com estudos, planejamento e metas, percebi que precisaria participar também das discussões acadêmicas com estudos científicos baseados em pesquisas institucionalizadas, para contribuir ainda mais para uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Ao cursar, como aluna especial da linha 04 do PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, no segundo semestre de 2017, a disciplina Currículo, Formação e Processos Tecnológicos ampliei meus conhecimentos e comecei a definir meu objeto de estudo. Foi nessa ocasião que compreendi a potência de uma investigação sobre o fazer docente como ação sociopolítica; a importância de se

<sup>2</sup> Neste estudo, usaremos os termos aluno e estudante com o mesmo significado: o sujeito que estuda movido pela curiosidade, a qual precisa ser impulsionada pela práxis do professor.

ampliar o debate político e os multiletramentos na formação de professor, como possibilidade de se construir uma práxis pedagógica de transformação que reverbere em resultados satisfatórios na comunidade escolar.

Como aluna especial e já focada em cursar o Mestrado, ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos Educação e Tecnologias (GEPLET), o que foi essencial na minha formação enquanto pesquisadora. O GEPLET UNEB é coordenado pela Professora Doutora Obdália Ferraz. Através de suas orientações e indicações, participei de discussões riquíssimas e de experiências formativas significativas. Os encontros do grupo são sempre espaços de debates que fortalecem a articulação das temáticas discutidas com

meu projeto de pesquisa e com minha vida profissional.

A participação nos eventos que se propõem a refletir sobre educação e tecnologias, suas especificidades, desafios e possibilidades contribuiu bastante para minha compreensão sobre a dinâmica das tecnologias digitais e suas potencialidades na sociedade e no espaço escolar.

Paralelo ao meu envolvimento com os estudos acadêmicos sobre os processos tecnológicos, em especial nos contextos educacionais, meu olhar para o uso e a intencionalidade das tecnologias digitais tornou-se mais atento e passou a fazer parte de minha rotina com mais frequência. A partir das observações, logo surgiram os questionamentos acerca das experiências vividas na escola na qual eu desenvolvo um trabalho educacional. Compreendo que a formação docente na práxis e que os multiletramentos podem potencializar construções de projetos pedagógicos centradas na criticidade.

A partir daqui mudo a flexão do verbo da primeira pessoa do singular para primeira pessoa do plural, considerando que essa caminhada foi construída coletivamente. Consideramos, neste estudo, os desafios estruturais e específicos encontrados na escola, desde uma estrutura macro, que envolve infraestrutura técnica e tecnológica, formação de professor, gestão, envolvimento da comunidade, às situações micro, que envolvem especificidades dos sujeitos e todas as situações socioculturais que envolvem o contexto escolar. Partindo desses princípios, entendemos ser necessário ampliar as reflexões sobre os desafios encontrados na formação de professores, tendo em vista as ações pedagógicas

24

centradas na práxis e suas implicações no processo formativo docente pautado na ação sociopolítica, na construção de conhecimento e na transformação da realidade.

Considerando a emancipação e a autonomia (FREIRE, 1987), a relação crítica entre teoria e prática e o engajamento com as perspectivas sociopolíticas da formação como elementos estruturantes de uma ação sociopolítica, tais reflexões, no âmbito da formação docente, nos levam a compreender a importância de se desenvolver uma pesquisa que seja parte integrante da formação e da vida profissional dos professores. Portanto, buscaremos construir uma compreensão crítica sobre a formação docente para uma práxis educativa, no

contexto contemporâneo, para uma educação de qualidade.

## 1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS: JUSTIFICANDO A PESQUISA

Tendo em vista que a construção de conhecimento se dá na efetiva participação do debate político e na tomada de decisões, percebemos a importância de trazer as discussões da formação de professores para uma práxis pedagógica centrada na dimensão sociopolítica. Para tanto, os sujeitos participantes serão convidados a refletir colaborativamente sobre sua prática docente, considerando a Pedagogia dos Multiletramentos como potencializadora de ações críticas e criativas.

As discussões aqui trazidas evidenciam a necessidade de se realizar, nos espaços educacionais, uma reflexão colaborativa sobre a formação docente, que foque a ação sociopolítica de transformação social, considerando que o contexto atual é de novas dinâmicas e demandas socioculturais, e demanda a compreensão da diversidade de linguagens e culturas. A sociedade contemporânea demanda sujeitos capazes de compreender e interagir com novos espaços de aprendizagens, em diferentes espaços geográficos e sociais. É importante que o professor participe de processos formativos permanentes que lhe permitam mudanças práticas e conceituais que contemplem as dimensões humanas em sua integralidade e levem em conta os princípios educacionais que envolvam reflexão e ação críticas e sociais. Esse processo é uma construção social e histórica que perpassa pela construção de espaços democráticos de diálogo, reflexão, ação e inovação com vistas ao exercício da autonomia e da criticidade. Para Sales (2016):

25

[...] o exercício da autonomia dos sujeitos no processo educativo formativo, requer um repensar constante sobre as possibilidades do exercício da crítica, da colaboração, da autoria constituintes da práxis do sujeito social e sobre os fundamentos que orientam os processos relacionais na sociedade dentro e fora da escola. (SALES, 2016, p. 224).

O exercício de autonomia se perfaz em uma prática docente centrada na criticidade e na reflexão dos sujeitos sobre suas práticas, o que reverbera em uma práxis em busca de mudança de atitudes, culturas e metodologias. É a partir dessa concepção pedagógica que vislumbramos uma perspectiva da práxis. Desta maneira, o exercício de autonomia dos

professores no processo de formação é um caminho a ser construído permanentemente e envolve mudanças teórico-práticas que reverberam em um novo pensar profissional.

A mediação docente que estabelece uma relação horizontal entre professor e estudantes é essencial para que uma práxis transformadora aconteça. Assim, o foco do processo se desloca de uma relação unidirecional para uma construção colaborativa centrada na comunicação e na interação. Porém, para que esse movimento de deslocamento aconteça, na sociedade em que vivemos hoje, é necessário considerar que essas mudanças estão envolvidas no contexto da cultura digital; portanto, é de fundamental importância a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na formação de professor e no planejamento das ações pedagógicas.

Silva (2017, p. 200) nos chama a atenção para um aspecto importante:

[...] para que o professor de fato desenvolva metodologias inovadoras [...] não basta que ele seja um usuário dessas tecnologias, mas que antes de tudo, compreenda seus limites e potencialidades no corpo social, bem como suas implicações no e para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de se pensar a formação do professor para uma ação pedagógica como ato sociopolítico que leve em consideração não apenas o conhecimento técnico dos dispositivos tecnológicos, mas leve em consideração, principalmente, as demandas do contexto atual, um cenário constituído de novos valores éticos e estéticos, de novas formas de interação motivadas e dinamizadas pela multiculturalidade e pela multimodalidade, que convida o leitor a pensar em uma pedagogia dos multiletramentos como proposta de metodologia que se desenvolve por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes.

26

As propostas metodológicas orientadas pela pedagogia dos multiletramentos envolvem práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais, levando-se em conta suas potencialidades e seus limites, de acordo com as demandas emergentes, respeitando-se as diversidades dos contextos socioculturais locais. Nesse processo de reflexão sobre as potencialidades das tecnologias digitais como construtos humanos que têm transformado os modos de viver e de produzir conhecimentos, precisamos pensar a formação de professor enquanto uma agência de construção de uma nova cultura escolar, a partir de metodologias

centradas no processo criativo, crítico e autoral.

Nesta pesquisa apostamos na formação docente, com vista à ação crítico-transformadora, que possibilite ao professor realizar conexões com diversos campos de conhecimento, que estimulem participação, a colaboração e a autoria na construção e (re)construção de culturas e conhecimento; o que poderá contribuir para uma práxis contínua e permanente.

### **1.2.1. Situando o problema: construindo o objeto de estudo**

A práxis é uma ação sociopolítica e visa construir novas epistemes entretecidas pelos saberes e conhecimentos docentes. Nesse sentido, pensando nas demandas da sociedade e na importância de se refletir sobre a dimensão sociopolítica da formação de professor, compreendemos que uma formação centrada na práxis propicia uma relação dialética entre teoria e prática e impulsiona o engajamento político no processo formativo docente e terá ressonância nas práticas em sala de aula.

A construção de uma pesquisa que discuta a práxis e os multiletramentos no contexto da cultura digital apresenta-se como um desafio no que tange, especialmente, à construção de conhecimento que integre as dimensões teórica e prática na formação de professor. A proposta é criar ambiências formativas nas quais os professores tenham a oportunidade de refletir sobre sua atuação docente e de como os multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, podem potencializar a sua ação como um agente crítico reflexivo.

27

A pedagogia dos multiletramentos tem como princípio basilar o trabalho com a multiculturalidade e a multimodalidade presentes nos multiletramentos que valorizam as diversidades culturais e de linguagens existentes na sociedade atual. Diante desse contexto, a questão que propomos nesta pesquisa é: como a pedagogia dos multiletramentos, a partir de uma ação formativa, pode potencializar a ação sociopolítica dos professores, visando a uma práxis pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Como objetivo geral esta pesquisa intenciona compreender como os

multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, poderão, a partir da formação docente, potencializar a ação sociopolítica dos professores, visando a uma práxis pedagógica. Para tanto, traçamos um caminho anunciado pelos seguintes objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas que se desenvolvem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das tecnologias digitais na escola *locus*; discutir com os professores sobre as implicações de uma formação docente fundamentada na pedagogia dos multiletramentos, visando a uma práxis pedagógica; problematizar, colaborativamente, os desafios de uma práxis docente fundada na pedagogia dos multiletramentos, com vistas a uma ação sociopolítica, no contexto da cultura digital; construir colaborativamente propostas pedagógicas embasadas nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Pretendemos promover uma discussão sobre o potencial colaborativo e formativo dos multiletramentos, suas multimodalidades e suas multisseioses. Tal discussão é proposta no sentido de analisar metodologias aplicadas em um contexto situado e pensar práticas multiletradas que contribuam para que professores e estudantes vivenciem uma ação educativa sociopolítica e multicultural.

Como base teórica desta pesquisa faremos a discussão das seguintes temáticas: multiletramentos (GNL; 2006; ROJO, 2012; 2013; 2015; SILVA, 2007; 2012; 2019; KALANTZIS;2020); tecnologias digitais (SANTAELLA, 1997; LEVY, 1999; COSCARELLI, 2011;); práxis (FREIRE, 1996; 1993; 2000; SANCHES VÁZQUEZ, 2011; SILVA, 2019); e formação de professor (FREIRE, 1996; 1993; 2000; GIROUX,1997, MACEDO, 2014). A abordagem metodológica será qualitativa e terá como norteadores da investigação empírica os pressupostos da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008).

28

Essas categorias teóricas serão articuladas a partir de um diálogo com estes autores, visando construir, colaborativamente, uma reflexão crítica sobre as ações educativas que considerem as relações sociais, culturais e sociopolíticas e que busquem maneiras inovadoras de pensar a educação, especialmente no que se refere à formação de professor.

Portanto, é oportuno salientar que a sociedade vive uma intensa dinâmica de transformação e as práticas sociais e de comunicação estão se configurando cada vez mais

de maneira coletiva e colaborativa. É nesse cenário que os multiletramentos poderão ampliar as possibilidades de inovação nas ações pedagógicas voltadas às demandas e necessidades do contexto sociopolítico e cultural.

A diversidade de culturas e de linguagens existentes na sociedade atual e demandadas pelas tecnologias digitais precisa ser considerada pela escola. Daí trazemos à discussão a necessidade de se desenvolver com professores ações formativas pautadas nos princípios da pedagogia dos multiletramentos que visem fortalecer suas práticas como ações sociopolíticas, a fim de que se transformem em práxis orientada para uma responsabilidade social que possam contribuir, de modo crítico e reflexivo, para a resolução de problemas no contexto em que atuam.

Entendemos que as ações pedagógicas crítico-reflexivas não acontecem de maneira neutra e descontextualizada. As práticas político-pedagógicas se dão entre conflitos e contradições através de debates políticos sobre temáticas relevantes, em que os sujeitos, como seres históricos agentes em um mundo multiletrado sejam capazes de optar, decidir e de valorar, inferindo significados próprios às ações individuais e coletivas, a fim de participar ativamente da sua realidade social.

Nessa perspectiva, as ações formativas, no âmbito da docência, com vista à ação sociopolítica poderão contribuir para fortalecer compromissos, responsabilidade e questionamentos de práticas tradicionais e hegemônicas, como também gerar experiências e vivências educativas que proporcionem aos professores aprendizagens que ampliem seus saberes.

Desta forma, serão propiciadas reflexões sobre a prática docente e uso das tecnologias digitais dentro da perspectiva dos multiletramentos constituídos pela multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos

29

textos por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam (ROJO 2012). A partir daí, propomos pensar a formação docente mediada por diálogos que coloquem em cena debates ético, político, cultural, estético e social para a constituição de aprendizagens sólidas, no contexto real dos sujeitos.

Vale ressaltar que a escola não é o único espaço de letramento, mas é o principal



potencializador da democratização e da construção de conhecimento, na qual docentes e estudantes são desafiados cada vez mais a buscar novas maneiras de se relacionar com a complexidade do mundo letrado. Portanto, a imersão em contextos de aprendizagem orientados para a ação sociopolítica na formação docente poderá fazer o professor repensar sua prática pedagógica de modo a possibilitar a seus alunos a produção de conhecimentos que lhes dê condições de desenvolver soluções eficazes perante problemas globais e locais.

No percurso desta pesquisa, foram propiciados momentos de reflexões coletivas e colaborativas em que os sujeitos envolvidos participaram das discussões, análises e construção de propostas educacionais dentro da perspectiva da práxis pedagógica e dos multiletramentos.

A práxis visa à formação de sujeitos autônomos, a partir da relação dialética entre teoria e prática. Nessa perspectiva, pensamos a formação docente, no contexto dos multiletramentos, em que o professor atue como agente produtor de conhecimento em diversas dimensões estruturais da sociedade e como agente transformador no sentido crítico-emancipador. Pensando a partir da práxis, buscamos construir conhecimentos teórico-práticos que contribuam para a formação de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, sendo importante explicar aqui o que estamos entendendo por práticas e práxis:

A prática em qualquer campo indica atividade; no campo educacional, a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o processo ensino aprendizagem. Esta atividade é sistemática porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades e conhecimentos determinados por uma realidade histórico-cultural, constituída e constituinte das relações sociais. (SILVA, 2019, p. 59)

A prática pedagógica apresenta-se por atividades realizadas no exercício do profissional docente, no processo de ensino e aprendizagem. Caracterizada pelos saberes

30

práticos constituídos em seu fazer pedagógico, as atividades práticas organizam e sistematizam o cotidiano escolar. Os saberes práticos possuem um espaço fundamental na formação docente; no entanto, o desafio é conduzir a prática pedagógica numa perspectiva da práxis orientada por ações intencionais que utilizem os saberes práticos como

possibilidade de mudança e transformação no contexto escolar, a partir da ação-reflexão-ação.

[...] a práxis é entendida como ação humana transformadora, prática vivida e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento - constatação e compreensão da realidade- para construir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática pode transformar a realidade. (SILVA, 2019, p. 40)

A práxis educativa, compreendida neste estudo, parte também da concepção discutida por Freire (1979), de que o diálogo só se concretiza na práxis, que tem seu fundamento no movimento da reflexão e ação para transformação do mundo. O embate dialético proposto na práxis educativa enxerga, na relação ação-reflexão, uma potente mobilizadora de consciência crítica e reflexiva da realidade estudada.

### 1.3 DIÁLOGOS COM OS JÁ DITOS: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura acerca da temática discutida nos ajuda a dialogar com as discussões já existentes e contribuir para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa. Nesta seção, empreendemos um diálogo para compreensão do cenário do contexto educacional e, assim, situar melhor nosso objeto de estudo no contexto atual.

Diante do numeroso quantitativo de pesquisas envolvendo o objeto de estudo em questão, optamos por dialogar com produções mais recentes, publicadas entre os anos de 2016 e 2019. Realizados, para tanto, uma busca, nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), levando em consideração os seguintes descritores: Multiletramentos; Formação de professor; Tecnologias Digitais; Práxis Pedagógicas e Ação Sociopolítica.

A partir desta pesquisa, a priori, foram selecionadas, com base na leitura dos resumos, objetivos e palavras-chave, 38 pesquisas, entre dissertações e teses que mais se

aproximaram deste estudo. Na tentativa de nos aproximar ainda mais e compreender melhor a conjuntura atual das discussões sobre o problema em questão para podermos delinear a efetiva contribuição social e educacional desta pesquisa para a sociedade, selecionamos 5

pesquisas relacionadas ao objeto de estudo para com elas dialogarem.

**Tabela 01:** Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2016 e 2019

| <b>TÍTULO DO ESTUDO</b>  | <b>TIPO DE ESTUDO E AUTOR</b>                         | <b>ANO DE CONCLUSÃO</b> | <b>INSTITUIÇÃO</b>                            |
|--|---|-------------------------|---|
| Atividade Social e Multiletramentos: aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade  | Dissertação<br>Shirley Adriana de Sousa Silva         | 2017                    | Pontifícia universidade católica de São Paulo |
| Práxis Pedagógica na Perspectiva dos Multiletramentos: Possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental Salvador  | Dissertação<br>Sirlaine Pereira Nascimento Dos Santos | 2016                    | Universidade do Estado da Bahia               |
| A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos | Dissertação<br>Geilson Silva Costa                    | 2018                    | Universidade Federal Do Espírito Santo        |

|   |  |      |  |
|---|--|------|--|
| Gêneros Digitais e Multiletramentos: novas práticas pedagógicas em sala de aula | Dissertação<br>Florença Vieira Pacheco Andrade | 2018 | Universidade Estadual De Montes Claros |
|---|--|------|--|

Práticas Pedagógicas e  
Tecnologia  
Digitais Móveis:  
Entrelaçando Sabres e

Fazeres  
Dissertação  
Jucileide  
Santos De

Jesus  
Moraes  
2017 Universidade Do  
Estado Da Bahia

**Fonte:** Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019.

Esses estudos foram analisados como os que mais se aproximaram desta pesquisa que ora realizamos. Sobre esses estudos, iremos discorrer aqui o problema, os objetivos, a base teórico-metodológica, os resultados e as conclusões apresentadas por seus autores.

A dissertação de autoria de Shirley Adriana de Sousa Silva, com o título “Atividade Social e Multiletramentos: aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade” foi concluída em 2017, no âmbito do Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Teve como objetivo compreender como as atividades pautadas nos multiletramentos, a partir de atividades sociais, possibilitam a aprendizagem não encapsulada de conceitos trabalhados no contexto escolar, estabelecendo uma relação entre a aprendizagem na escola e o agir na sociedade. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram professores, pesquisadores, diretores, coordenadores e alunos, todos os atores e autores no processo formativo.

O quadro teórico-metodológico está apoiado na Pesquisa Crítica de Colaboração, que investiga a transformação de modos de agir em contextos escolares. Os dados foram produzidos por meio de vídeo-gravações, produções textuais escritas, depoimentos e observação, com base na perspectiva dialógico-enunciativa da linguagem. Os resultados evidenciaram que a argumentação materializada multimodalmente relacionada à atividade

social amplia a experiência formativa do sujeito, o que possibilita estabelecer uma relação prático-teórica, numa dinâmica criativo-crítico-colaborativa em uma conexão dialética da

realidade da escola

A dissertação intitulada “A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto”, que traz uma visão crítica da teoria dos (multi)letramentos, concluída em 2018, foi resultado da pesquisa de mestrado de Geilson Silva Costa, desenvolvida no PPGEL - Programa de Pós Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve como objetivo investigar o ensino de texto em situações reais do contexto social e verificar suas contribuições, tanto para o aspecto da escrita como para a criação de ambiente de debate visando ao exercício da cidadania. O autor desenvolveu seu estudo a partir da discussão das seguintes categorias teóricas: globalização; identidade do sujeito pós-moderno; hipertexto e (multi)letramentos. Utilizou como método de pesquisa a pesquisa-ação que envolveu turma de terceiro ano de ensino médio do IFES Campus. Os dados foram coletados a partir de produção de textos orais construídos em debates, questionários para análise de imagens e vídeos sobre os discursos da mídia e avaliação do projeto e produções textuais escritas resultantes da escrita colaborativa. Como considerações finais, o autor trouxe a relevância da perspectiva de ensino com oportunidades de valorização das vivências socioculturais e das diversas práticas de letramentos que circundam o contexto escolar, abrindo espaço para uma formação crítico-cidadã voltado ao respeito às diferenças.

A pesquisa de mestrado com título “Gêneros digitais e multiletramentos: novas práticas pedagógicas em sala de aula”, da autora Florencia Vieira Pacheco Andrade, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros, e concluída em 2018. Teve o objetivo de identificar e analisar as dificuldades de alfabetização e de letramento de 06 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Pio XII, Januária – MG, visando contribuir para a elevação nos indicadores dos níveis de escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação tomando por base a pesquisa participante. A autora concluiu que os dados coletados na pesquisa revelaram que foi possível elevar o desempenho nos níveis de escrita dos alunos que participaram como sujeitos da pesquisa e atribuiu este avanço ao

desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nos princípios da pedagogia dos

multiletramentos e na utilização do blog como recurso didático de ensino. A pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e tecnologias digitais móveis: entrelaçando saberes e fazeres”, da autora Jucileide Santos de Jesus Moraes, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e concluída em 2017. Tomou os estudos da pedagogia dos multiletramentos como base para a ampliação das aprendizagens multiletradas, a partir da utilização destes dispositivos móveis nas escolas. O estudo teve como objetivo: compreender quais são os sentidos e significados que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dão às tecnologias digitais móveis em sua vida e como isso reverbera em sua prática pedagógica, de modo a ajudá-los a ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa colaborativa, que tomou como base constitutiva a etnopesquisa-formação. O referencial teórico desta pesquisa pautou-se na discussão das categorias teóricas: formação de professores, mobilidade e multiletramentos. Teve como sujeitos participantes 6 professores de uma escola Municipal de Salvador-BA. As experiências formativas destes sujeitos revelaram a importância de práticas formativas para a inserção das tecnologias digitais móveis nas práticas pedagógicas para a constituição da autoria, a colaboração e a difusão de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos, com o título Práxis pedagógica na perspectiva dos multiletramentos: possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e concluída em 2016. Essa pesquisa teve como objetivos analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Salvador desenvolveram em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. A metodologia utilizada neste estudo foi a Pesquisa Colaborativa que possui como fundante a colaboração entre pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, no percurso e na construção do conhecimento. A autora argumenta que os docentes são usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, imersos na

cultura digital, e compreendem a necessidade de apropriar-se criticamente das tecnologias digitais e de um trabalho pautado nos multiletramentos em suas práticas educativas. No entanto, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos como possíveis potencializadores de aprendizagens.

Nas conclusões, a autora afirma que um ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que ponham em foco o desenvolvimento pessoal e ético de seus alunos e que considerem suas trajetórias individuais de aprendizado é um grande desafio a ser enfrentado como processo de mobilização para novas formas de ensinar e aprender é necessário e urgente para que possamos atender às novas demandas da sociedade.

A discussão sobre a práxis pedagógica na formação docente é fundamental, pois impulsiona o debate político para construção de uma educação centrada na reflexão das práticas e no reconhecimento da importância de o professor atuar como agente social de transformação. Dessa maneira, entendemos que a formação para a práxis educativa pautada na criticidade poderá empoderar os professores, no sentido de levá-los a compreender a importância do seu espaço político como agente social, possibilitando, ainda, a criação de ambiências formativas e dialógicas, favoráveis ao engajamento dos professores no processo de reflexão sobre a própria formação, tendo em vista as ações sociopolíticas de transformação do contexto escolar. Sendo assim, este estudo poderá, além de trazer momentos formativos de reflexão, reverberar nas salas de aula, sob a forma de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, embasadas nos princípios da pedagogia dos multiletramentos.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO: A DESCOBERTA DE TRILHAS**

Para a escolha do percurso metodológico, é importante definir as concepções epistemológicas que nos remetem à construção do conhecimento no âmbito deste estudo e a relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, bem como dos sujeitos com o objeto de

pesquisa. Esse posicionamento nos coloca, como pesquisadoras, em um lugar horizontalizado, envolvidas no cotidiano escolar a ser desvelado. Portanto, é necessária a realização, juntamente com os professores, das problematizações, reflexões e, principalmente, da construção de novas epistemes, balizadas na mediação teórica e nas práticas vivenciadas pelos docentes.

Nesse sentido, toda prática pedagógica, na qual o professor exerce sua função social de pensar o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um campo fértil para uma investigação relevante e significativa. O percurso formativo e investigativo da pesquisa será um ato de ensinar e de aprender com momentos de reflexão sobre a formação docente para a transformação de sua prática em práxis vivenciadas em sala de aula. Estes momentos serão oportunidades de reflexão, de socialização e de discussão para construção de propostas pedagógicas colaborativas, no contexto das tecnologias digitais.

## 2.1 CAMINHOS DE PESQUISA: A PESQUISA COLABORATIVA

O percurso metodológico escolhido para tecer os caminhos desta pesquisa é de abordagem qualitativa colaborativa, compreendendo que a pesquisa no campo educacional é um processo formativo voltado à análise sociopolítica dos processos de ensino e aprendizagem como dispositivos de investigação teórico-práticas.

A pesquisa qualitativa responde às questões muito específicas, levando em consideração as situações da realidade que não temos como quantificar, pois, envolve toda complexidade e subjetividade dos sujeitos, em suas relações sociais, no contexto no qual estão inseridos.

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

37

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Seguimos um caminho de pesquisa que aponta para uma prática reflexiva, democrática e colaborativa. Por isso, interessa-nos discutir a formação para a práxis a partir



das interações existentes no campo, priorizando a produção de conhecimento e ações implicadas às reais demandas do contexto no qual imergimos, atentos aos conflitos e às possíveis transformações e mudanças ocorridas advindas das dinâmicas sociais ali surgidas. Nessa perspectiva, a Pesquisa Colaborativa, permitiu a imersão e implicação dos sujeitos e atores envolvidos no contexto escolar a ser pesquisado, garantindo a participação efetiva dos professores no processo de construção de conhecimento, como construtores de sua práxis e de sua formação docente.

A abordagem colaborativa foi escolhida por propiciar aos partícipes da pesquisa momentos formativos colaborativos de trocas de conhecimento, além de aproximar a Universidade da comunidade escolar.

A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente. A pesquisa colaborativa vai além do simples respeito às preocupações de pesquisa para o pesquisador e de aperfeiçoamento para os práticos; ela exige, do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática. Ademais, o pesquisador deve fazer com que os conhecimentos, a serem construídos no desenvolvimento da pesquisa, sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente. (DESGAGNÉ, 2012, p. 23).

A participação ativa dos docentes e exposição de seu ponto de vista acerca de sua prática pedagógica, numa proposta de investigação colaborativa, supõe o imbricamento desses professores como coconstrutores desta pesquisa. Portanto este estudo configurou, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Envolveu os professores na construção de caminhos de formação docente como atividade sócio-histórica e cultural. Como nos lembra Ibiapina (2008, p. 11), “Esses aspectos estão entrelaçados devem acontecer, concomitantemente, por meio de ação emancipatória.”.

Nesta direção, Desgagné (2012) afirma que a pesquisa colaborativa associa as práticas pedagógicas à construção de conhecimento e ao desenvolvimento profissional dos

docentes e dos pesquisadores, característica que enriquece o resultado da pesquisa. A partir de uma abordagem qualitativa, o objetivo do percurso metodológico escolhido é o de compreender os desafios de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da

colaboração (IBIAPINA, 2008), sob o prisma de uma ação sociopolítica.

Nesse movimento, o professor assume uma atitude reflexiva, discutindo e pensando sobre sua prática, em uma perspectiva crítica, em busca do desenvolvimento pessoal e profissional, a partir do desenvolvimento de uma compreensão de que o processo reflexivo e colaborativo sobre sua prática, articulado às bases teóricas contextualizadas, é um encaminhamento que pode responder a algumas demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Conforme Desgagné (2012, p. 22), o pesquisador colaborativo precisa “desenvolver e compor seu trabalho de investigação, respeitando os pontos de vista dos colaboradores envolvidos.” Esses encaminhamentos confirmam toda a dimensão colaborativa da pesquisa. Pois não se trata de ir a campo à procura de dados, e sim da construção de conhecimento a partir de um processo de constante mediação, negociação e colaboração entre teoria e prática, pesquisador e professor.

A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes. A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa. (DESGAGNÉ, 2012, p. 23).

Os princípios da pesquisa colaborativa nos levaram a caminhar por este complexo movimento de dialogicidade, dialética, colaboração e construção coletiva, o que nos ajudou na leitura e compreensão das informações construídas no percurso desta pesquisa. Buscamos, então, propiciar momentos de reflexões coletivas e colaborativas em que os sujeitos envolvidos participem das discussões, análises e, principalmente, da construção de propostas das práticas pedagógicas alinhadas aos princípios dos multiletramentos, em uma perspectiva crítico-reflexiva.

A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. A pesquisa colaborativa não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como co-construtores, ou como já dissemos, o seu engajamento para a investigação de um aspecto de sua prática, a fim de

39

evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em contexto. (DESGAGNÉ, 2012, p. 23).

Portanto, a abordagem de pesquisa colaborativa considera os professores enquanto atores reflexivos e valoriza as narrativas e os pontos de vista relacionados à prática pedagógica, à formação pessoal e profissional, aos direcionamentos ideológicos e ao contexto sociocultural. Sendo assim, a relevância de todos esses elementos se dá pelo fato de não ter como se dissociar as dimensões que compõem os sujeitos e suas trajetórias. Consideramos também, como já dito, a necessidade de estreitar laços entre a escola e a comunidade acadêmica, e promover resultados concretos que podem ser aproveitados pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2008) sugere três momentos para uma pesquisa crítica e colaborativa na qual a reflexão permeia cada um dos momentos: planificação (organização/estruturação da pesquisa), ação-intervenção (produção e análise de dados) e reestruturação da prática (transformação de práticas).

[...] partimos do pressuposto de que essa modalidade de pesquisa cria possibilidades de desenvolver no processo de formação e reflexão-ação coletiva o desenvolvimento das funções psíquicas, favorecendo a conscientização, a reconstrução de conceitos e o empoderamento. (IBIAPINA, 2008, p. 321).

Portanto, a pesquisa colaborativa está diretamente relacionada à participação efetiva dos professores no processo de construção de conhecimento, pois contribui para um processo de pertencimento e posicionamento sociopolítico e tomada de decisões a partir de reflexões realizadas de maneira coletiva e colaborativa, em busca de resoluções para os problemas educacionais encontrados no contexto vivido.

E por entendermos que tais problemas precisam ser discutidos coletivamente, para compreendermos as necessidades sociais que se apresentam no bojo dos discursos, das relações intersubjetivas e no rol das tensões e contradições das realidades educacionais, priorizamos, no caminho metodológico trilhado neste estudo, encontros colaborativos, denominados de sessões reflexivas. Nestas, as narrativas formativas se revelaram como integradoras do saber-fazer, dos conhecimentos e da tomada de consciência para um processo de pesquisa em que os dispositivos são pensados a partir da contribuição que

poderão dar à compreensão como a experiência do sujeito poderá implicar no seu próprio processo de formação.

### **2.1.1 As sessões reflexivas na pesquisa colaborativa**

Das sessões reflexivas, os atores em foco participaram de maneira colaborativa, dialogando sobre conteúdos importantes observados nas demais ações da pesquisa. Durante os encontros as partícipes tiveram a possibilidade de refletir sobre as temáticas propostas, visto que tiveram oportunidades de narrar sobre sua experiência enquanto participante colaborador, pois:

Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa. (BANDEIRA, 2016, p. 25).

Esse movimento colaborativo formado pelo processo formativo nas sessões reflexivas permitiu que os participantes assumissem a postura de reflexão e tornaram-se possibilidade de desenvolvimento da carreira profissional e acadêmica dos professores e pesquisadores, visando atingir nosso principal propósito, o de refletir sobre a dimensão sociopolítica da práxis pedagógica, na perspectiva de uma pedagogia dos multiletramentos.

A sessão reflexiva é o momento no qual, vamos dialogando pontos que consideramos relevantes na aplicação da aula. Durante essas reuniões, o grupo trabalhava trazendo apontamentos que pensava ser pertinentes ao tema. Nesse momento, houve a possibilidade da reflexão do professor [...] (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 117).

As sessões reflexivas abriram espaço para que os professores partícipes atuassem como autores das suas reflexões, com possibilidade de contemplar a dimensão sociopolítica de transformação das práticas pedagógicas. Nesse processo de participação e colaboração, surgiu uma potente possibilidade de diálogo e troca de saberes, o que propiciou criações e cocriações na construção do pensamento crítico e reflexivo dos docentes acerca da sua formação e atuação docente.

problematizar, sugerir e criar a partir de discussões sobre sua práxis pedagógica, considerando as especificidades do contexto escolar, a diversidade cultural, as condições sociais e a multiplicidade de linguagens. Para tanto, planejamos as sessões reflexivas com 5 (cinco) encontros que constituíram momentos de reflexão orientados pelas discussões propostas pela questão e objetivos de pesquisa e orientadas pela leitura prévia de textos teóricas:

**Tabela 02:** Ações desenvolvidas nas Sessões Reflexivas

| <b>Sessão Reflexiva</b> | <b>Ações a serem desenvolvidas</b> | <b>Carga horária</b> |
|-------------------------|------------------------------------|----------------------|
|-------------------------|------------------------------------|----------------------|

|                        |   |                  |
|------------------------|---|------------------|
| <p><b>Sessão I</b></p> | <p><b>Tema de estudo:</b></p> <p><b>Pesquisa colaborativa na formação de professor</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação da proposta de trabalho de pesquisa;</li> <li>2. Apresentação e esclarecimentos sobre o uso do Google Meet como plataforma de trabalho, com uma escuta atenta aos questionamentos feitos pelos colaboradores a respeito da proposta de pesquisa;</li> <li>3. Exibição do vídeo “Eu acabei de processar o sistema escolar”. (Disponível na internet em: <a href="https://youtu.be/KEyC2RsRNXy">https://youtu.be/KEyC2RsRNXy</a>)</li> <li>4. Realização de uma roda de conversa virtual para que os professores coloquem suas considerações acerca do vídeo exibido.</li> <li>5. Discussão sobre a concepção de ação sociopolítica; Práxis pedagógica; Multiletramentos; Uso das tecnologias como</li> </ol> | <p><b>8h</b></p> |
|------------------------|---|------------------|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>potencializadora da práxis pedagógica.</p> |  |
|--|---|--|

|                          |  |                  |
|--------------------------|--|------------------|
| <p><b>Sessão II</b></p>  | <p><b>Tema de estudo:</b></p> <p><b>O uso das tecnologias digitais para uma nova ética e uma nova estética</b></p> <p>Texto para discussão:</p> <p>Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. Disponível em: <a href="https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14546/2/Formacao_docente_praticas_pedagogicas_e_tecnologias_digitais_reflexoes_ainda_necessarias.pdf">https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14546/2/Formacao_docente_praticas_pedagogicas_e_tecnologias_digitais_reflexoes_ainda_necessarias.pdf</a></p> <p>Autoras: Daiane Modelski; Isabel Azeredo</p> <p><b>Reflexões:</b> Que concepção tenho sobre tecnologias digitais?</p> <p>O que considero pedagogicamente importante, ao integrar as tecnologias digitais à minha prática?</p> | <p><b>8h</b></p> |
| <p><b>Sessão III</b></p> | <p><b>Tema de estudo:</b></p> <p><b>Formação docente e ação sociopolítica por uma práxis pedagógica</b></p> <p>Texto para discussão:</p> <p>Práxis e Prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência (Disponível em: <a href="file:///home/chronos/u-8954812e0050c72e5d21683dac4f125ce75248be/MyFiles/Downloads/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PA">file:///home/chronos/u-8954812e0050c72e5d21683dac4f125ce75248be/MyFiles/Downloads/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PA</a></p>   | <p><b>8h</b></p> |

|                         |  |                  |
|-------------------------|--|------------------|
| <p><b>Sessão IV</b></p> | <p>RA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A %20DOC%C3%8ANCIA.pdf)</p> <p>Autores: Paulo Martins Pio; Sandra Maria Gadelha de Carvalho; José Ernandi Mendes</p> <p><b>Reflexões:</b> Como avalio meu processo formativo docente?<br/>Como defino a ação sociopolítica do docente na prática pedagógica? Como meu processo formativo contribui para meu fazer docente como sociopolítica?</p> <p><b>Tema:</b><br/><b>Multiletramentos na formação docente: por uma práxis pedagógica</b></p> <p>Texto para discussão: A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. (Disponível em: file:///home/chronos/u-8954812e0050c72e5d21683dac4f125ce75248be/MyFiles/Downloads/285-Texto%20do%20artigo-884-1-10-20140926.pdf)</p> <p>Autoras: Marcia Juliana Dias de Aguiar; Adriana Fischer</p> <p><b>Reflexões:</b><br/>O que eu poderia fazer de forma diferente, na minha prática pedagógica? Como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a ressignificação das minhas ações como docente?<br/>Como transformar minha prática em uma práxis pedagógica? Que ações envolvendo multiletramentos podem ser mobilizadas pelo meu projeto pedagógico</p> | <p><b>8h</b></p> |
|-------------------------|--|------------------|



|  |                           |  |
|--|---------------------------|--|
|  | de ensino e aprendizagem? |  |
|--|---------------------------|--|

44

**Tema:**

**Protótipo<sup>3</sup> didático-pedagógico (Anexo 1):  
Possibilidade de construção colaborativa e  
multiletrada**

**Sessão V**

**8h**

Texto para discussão: Protótipos didáticos para os multiletramentos. (ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo.

**Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.)

Autora: Roxane Rojo

**Reflexões:**

Como posso utilizar os protótipos didático-pedagógicos na minha prática pedagógica? Consigo construir colaborativamente um protótipo didático-pedagógico, utilizando os multiletramentos de maneira a atender a demanda da minha comunidade escolar?

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Em consonância com as perspectivas da pesquisa colaborativa, as sessões reflexivas realizadas propiciaram encontros formativos para a discussão e reflexão das temáticas que permeiam nosso objeto de estudo. Na sessão I, apresentamos a pesquisa, os objetivos, a metodologia da pesquisa e a metodologia para a análise de dados. Iniciamos a discussão sobre a ação sociopolítica do professor e como a formação docente poderá contribuir para a potencialização da práxis pedagógica a partir do uso das tecnologias

digitais.

Nesse processo de reflexão, julgamos importante começar pela discussão sobre o desenvolvimento do campo teórico-metodológico desta pesquisa; as reflexões acerca do objeto desta pesquisa; o embasamento epistemológico que orienta os princípios da pesquisa

<sup>3</sup> Proposta didáticas com estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-la em outros contextos. (ROJO, p. 8, 2012)

colaborativa, dos multiletramentos e da práxis; a relevância social e acadêmica desta pesquisa.

Na sessão II, discutimos a formação docente, bem como a necessidade de o professor construir uma práxis comprometida com a transformação social, no contexto da cultura digital; refletimos, ainda, sobre as perspectivas do grupo em relação ao uso das TD para além de artefatos, como forma de estabelecer uma relação dialógica entre professores e alunos, de modo a apoiá-los no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimento. As professoras socializaram suas concepções acerca do uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, embasadas na leitura do texto sugerido e de suas vivências práticas; apresentaram também algumas atividades que já realizavam com o uso das TD e com que objetivo faziam esse uso. As reflexões que foram realizadas a partir do tema de estudo suscitaram reflexões sobre o contexto atual de ensino remoto emergencial por conta da Covid-19, bem como sobre a resignificação das práticas pedagógicas, a partir da integração das TD à sala de aula.

Na sessão III, o tema de estudo foi formação docente e ação sociopolítica por uma práxis pedagógica. Essa discussão foi orientada pela leitura do texto sobre a práxis e a prática educativa em Paulo Freire; nesse diálogo, a sessão nos trouxe profundas reflexões sobre a formação, a docência e todo processo de práxis em busca de uma educação transformadora e emancipatória. Ao avaliar o processo formativo docente com vistas à práxis pedagógica, partimos do ponto de vista defendido por Freire, para compreendermos como o percurso dialógico e dialético de reflexão sobre a prática, a partir de posicionamentos sociopolíticos, situa o professor como agente crítico reflexivo ativo, inclusive no seu processo formativo docente, e como isso reverbera em suas práticas.

Na sessão IV, discutimos os multiletramentos na formação docente e a possibilidade de uma práxis multiletrada e multicultural, a partir de construções colaborativas, com uso das tecnologias digitais. O estudo do texto e as reflexões abriram um espaço de debate no qual as professoras (re)pensaram o fazer pedagógico, no contexto de uma sociedade tecida pela diversidade de culturas e de linguagens, ambas potencializadas pelas TD. Essa discussão se ampliou para uma reflexão sobre como articular a práxis e a pedagogia dos multiletramentos nos cenários de ensino e

46

aprendizagem aos quais os professores se integraram nos últimos tempos, visando estabelecer uma organização pedagógica que contemple a intensa demanda social de leitura e de escrita no contexto atual de ensino remoto, realidade vivenciada por elas, durante a pesquisa de campo. Essas discussões levaram as professoras a pensarem na possibilidade de construir colaborativamente uma proposta pedagógica orientada pela pedagogia dos multiletramentos.

Na sessão V, refletimos sobre as potencialidades de uma proposta pedagógica alinhada ao uso sociocultural da linguagem, à multimodalidade textual, e à construção coletiva e colaborativa de conhecimento, tomando como base teórica os multiletramentos e como orientação metodológica os protótipos didáticos (ROJO, 2012). Essa discussão impulsionou a construção colaborativa de um protótipo didático-pedagógico pelas partícipes, visando a contemplar os Anos Iniciais da escola *locus*.

O protótipo foi elaborado com quatro etapas a serem realizadas pelos alunos com ações embasadas e orientadas pelas professoras, alinhadas aos “movimentos pedagógicos da pedagogia de multiletramentos: As primeiras etapas compreendem a prática situada e a instrução aberta, com pesquisa sobre a biografia de Chico César, estudo e seleção de canções. A terceira etapa compreende o enquadramento crítico, na qual as professoras pretenderam propiciar aos estudantes momentos de análise e interpretação das canções selecionadas, relacionando-as às questões sociais vivenciadas. A quarta e última etapa compreendeu a prática transformadora e teve como produto final a produção de videoclipes com a (re)leitura das canções de Chico César.

## 2.2 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Esta pesquisa analisou as informações construídas no campo a partir da aplicação de questionário, das entrevistas semiestruturadas, além da análise dos processos vivenciados nas sessões reflexivas. Estas, aqui entendidas como prática social que visa refletir sobre as ações docentes, constituíram um campo em que as informações construídas através dos encontros, foram entendidas como material para análise. Esses encontros foram tecidos por conceituações, problematizações, construção de concepções e interpretações

47

relativos à formação docente com foco na ação sociopolítica, na práxis pedagógica orientada pelos princípios dos multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais. O questionário foi construído por meio do Google formulário, com o objetivo de delinear o perfil das colaboradoras desta pesquisa e para compreender as reais demandas do grupo, considerando o que nos dizem Moura, Ferreira e Paine (1998, p. 81) “[...] com o intuito de reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito deles próprios e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio ambiente [...]”.

Na observação participante, durante as sessões reflexivas, imergimos nas narrativas das vivências no campo, o que o possibilitou perceber a complexidade do cotidiano escolar, as práticas, os discursos, os desafios e as contradições reais. Esta tornou-se também uma oportunidade de relacionar as observações realizadas com a realidade e o objeto de estudo da pesquisa. Este dispositivo nos auxiliou na compreensão da cultura circundante no cotidiano do campo empírico (GOMES 2008).

A observação foi conduzida atentamente, de modo a alcançar os objetivos esperados; portanto, realizamos uma escuta sensível, a fim de perceber os elementos que constituíam os contextos socioculturais e históricos do campo empírico. Macedo (2010, p. 97-98) nos diz que a observação participante se torna um importante instrumento de construção de dados, pois:

[...] cultiva algumas pretensões de política científica: cultivar o desejo originado da urgência de se ter uma ciência antropossocial, conectada e crítica, que seja tanto humilde quanto realista; relacionar a pesquisa da

universidade com o campo da realidade concreta e reduzir a distância entre sujeito e objeto de estudo. Com essa práxis, o fazer científico assume uma dimensão que aponta concretamente para a democratização do saber [...].

Na construção dos dados, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas, a partir de um roteiro que visou à organização do diálogo, mas flexível às mudanças, “[...] já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes aos objetivos de estudo [...]” (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p.78), considerando que o campo nos traz, a cada momento, novas informações.

48

As entrevistas tiveram como objetivos conhecer as práticas pedagógicas e o processo de formação docente das professoras colaboradoras, a concepção que têm de tecnologias digitais, prática, de práxis e de ação sociopolítica. Em alguns momentos essas entrevistas ocorreram também durante as sessões reflexivas.

Cabe aqui ressaltar que o percurso desta pesquisa sofreu uma mudança significativa, no que diz respeito ao campo empírico. No início de janeiro, aqui no Brasil, já ouvíamos falar de um novo vírus, o coronavírus, que circulava na China e que intrigou os pesquisadores e a Organização Mundial de Saúde, por conta do seu alto nível de transmissão. Porém, as autoridades brasileiras ainda não tinham se dado conta da possibilidade de este cenário se estabelecer também aqui no Brasil. Com o passar dos dias, a expansão dos casos da doença e o alto número de óbitos na Europa fizeram com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretasse estado de Pandemia da COVID-19, o que colocou outros países em estado de alerta.

Aqui no Brasil, o contexto nacional político dificultou a condução de políticas públicas para o enfrentamento da Pandemia, os decretos vieram em âmbito municipal e estadual com orientações para o distanciamento social presencial. Diante deste cenário, toda a sociedade, especialmente a educação, ficou em estado de pânico, incerteza e impotência.

O conjunto de rigorosas orientações foi decretado na tentativa de se controlar a propagação do vírus, dentre elas, a intensificação da higiene de um modo geral, desde a lavagem das mãos, uso de álcool em gel e máscara e afastamento físico. Essas orientações

resultaram na paralisação das atividades coletivas e sociais e afetaram diretamente alguns setores, dentre eles, o educacional.

As redes de ensino decretaram o fechamento das escolas e os espaços para as atividades curriculares tiveram que ser atividades remotas. Essa mudança foi divulgada através do decreto nº 343, de 17 de março de 2020, publicado pelo Ministério da Educação, no Diário Oficial de 18 de março do corrente ano, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Posteriormente, o decreto foi alterado por meio das Portarias nos 345 e 356/2020. Esses documentos orientaram aos sistemas e às redes de ensino, de

49

todos os níveis, etapas e modalidades, sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas e escolares, por conta de ações preventivas à propagação do COVID-19. Diante deste cenário, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram resoluções e orientações para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e a utilização das atividades não presenciais. A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia do COVID-19 trouxe para toda comunidade escolar o desafio de, além de pensar sobre uma alternativa de continuidade do processo pedagógico dentro do contexto de distanciamento social presencial, reorganizar o calendário escolar de 2020.

As discussões acerca dessa situação mobilizaram o meio acadêmico e trouxeram à tona a reflexão para o que os pesquisadores em Educação e Processos Tecnológicos já vinham chamando atenção: a falta de investimentos e políticas públicas para o desenvolvimento e uso das tecnologias digitais no espaço escolar e a necessidade de criação de ambientes formativos em rede. Esse desafio colocou a sociedade frente à concepção de novos sentidos em relação à dinâmica do mundo contemporâneo, considerando a geração de conhecimentos, pesquisas e o trabalho pedagógico com variadas situações comunicativas que, agora, passariam a utilizar as plataformas virtuais.

Nesse sentido, o contexto de restrições e distanciamento social presencial e as orientações para substituição das atividades presenciais para as atividades remotas confirmam a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos que já estavam

circulando na sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo que esta situação evidenciou discussões sobre as potencialidades existentes nas tecnologias digitais em rede, nos trouxe também o desafio de repensar o percurso metodológico desta pesquisa, a priori pensado em ser realizado *in loco* presencial, em uma escola da Rede Municipal de Camaçari, com realização de sessões reflexivas a partir da formação continuada, durante os horários de atividades complementares e entrevistas semiestruturadas.

Diante do contexto do distanciamento social presencial e da incerteza sobre o retorno das atividades presenciais, nas escolas, tivemos que tomar decisões que alteraram a

50

maneira de construção de dados. O *locus* continuou sendo a escola e cinco professores que dela fazem parte, a partir da Plataforma virtual *Google Meet* escolhida pela escola e seus professores para atividades educacionais.

As sessões reflexivas foram mantidas em sua dimensão conceitual, porém foram realizadas na plataforma virtual a partir de rodas de conversas. Esses momentos oportunizados pelas sessões reflexivas foram planejados por nós, buscando construir dados para análise e interpretação, visando ao alcance dos objetivos propostos. Bertoldo (2018) considera que o espaço da roda de conversa torna-se ambiente propício ao pensamento crítico, num movimento contínuo de práxis.

É importante salientar, como destaca Santos (2018), que ainda que esses encontros sejam virtuais, a convergência de mídias, a fluidez da oralidade e a diminuição da sensação de distância precisam permear todo processo de construção das ambiências formativas e que devem contemplar a aprendizagem colaborativa e significativa.

Para isso, fez-se relevante que no nosso planejamento contemplasse momentos de imersão, trocas e vivências dos participantes da pesquisa, de forma sistematizada e direcionada, pensando na dinâmica do ciberespaço e da relação das partícipes da pesquisa com as plataformas e dinâmicas da rede digital. Esse planejamento é fundamental para a garantia da perspectiva comunicacional e colaborativa de construção de conhecimento mediado pelo digital em rede, que tanto discutimos, defendemos e fundamentamos em nossas pesquisas e estudos.

Vale salientar que a interação no ambiente virtual foi de suma importância para a dialogicidade, elemento indissociável e indispensável nas práticas pedagógicas de docentes que almejam uma formação crítica e reflexiva e que impulsionam a participação e a colaboração dos sujeitos nas novas demandas da contemporaneidade.

A estruturação dos dispositivos de construção dos dados em pilares de interação, cooperação e colaboração é uma oportunidade de valorização das narrativas formativas e buscará compor, de forma mais completa, o panorama da pesquisa, delineando um caminho para a compreensão dos processos e dos atores envolvidos no estudo.

51

### 2.3 CONHECENDO OS SUJEITOS COLABORADORES

A esperança que a gente deposita na educação, que nós professores, pelo menos eu, acredito na educação enquanto potencializadora de modificações sociais. Nosso papel é esse. Então é isso que me motiva, é saber que mesmo não alcançando 100%... é uma expectativa grande que eles colocam sobre a gente, sabendo que aquilo ali é importante e que nosso papel é fundamental. (Professora Aisha)

Os sujeitos partícipes da pesquisa, envolvidos no processo formativo propiciado pelas sessões reflexivas, são docentes da Escola Municipal Normal de Camaçari. Professoras que, na labuta do cotidiano, lançam mão de seus saberes e conhecimentos pedagógicos, suas histórias de vida, sua esperança na educação, e da diversidade de linguagens, multissêmioses e multiculturas que circulam na sociedade, ampliadas e transformadas pelas tecnologias digitais, como um caminho para uma formação crítica que contemple as diversas dimensões dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Conforme Nóvoa (1997, p. 44)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os novos percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Compreendemos, a partir dessa reflexão que o autor nos propõe, a importância de uma formação pessoal e profissional de professores que se desenvolva a partir da



reflexividade crítica sobre o fazer docente. Entendemos que, através da pesquisa, que estabelece uma significativa parceria entre a universidade e a comunidade escolar, especialmente as instituições de Educação Básica esse processo formativo ganhe força, porém, sabemos que políticas públicas educacionais visando à formação docente, precisam ser empreendidas; políticas que proponham e apoiem ações formativas nas escolas e que medeiam as necessidades de formação dos professores, visando contemplar as especificidades locais e globais.

Os encontros realizados nas sessões reflexivas tornaram-se espaços formativos com troca e produção de conhecimento e de saberes, de maneira compartilhada,

52

possibilitando, assim, aprofundamento de teorias, momentos de reflexão e produção colaborativa.

A relevância da realização da pesquisa nessa escola se perfaz, principalmente, pelo grupo docente compreender a necessidade de participar de espaços formativos para estudo e construção de propostas pedagógicas que contemplem os multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais, considerando um contexto situado, significativo, pautado numa práxis educativa de formação crítico-reflexiva. Essa compreensão foi percebida a partir de observações do trabalho pedagógico das professoras. Tais observações nos levaram à compreensão acerca da importância de discutir e repensar uma formação pautada na criticidade e de maneira colaborativa.

Conforme Ibiapina (2016), temos alguns pontos relevantes na etapa de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa colaborativa: o levantamento inicial de informações; a identificação das pessoas interessadas em participar; a negociação com do tempo disponível para as reuniões.

Portanto, a escolha dos sujeitos participantes, isto é, a constituição do grupo que irá construir os dados e participar das discussões e reflexões, é uma etapa de extrema importância das pesquisas de metodologia participativa e colaborativa, pois é, conseqüentemente, responsável pela produção coletiva do conhecimento acerca de determinado objeto de estudo. No caso desta pesquisa, entendemos que a participação, o engajamento e o comprometimento dos sujeitos foram fundamentais para atingirmos os

objetivos desta investigação, que propôs discutir sobre a potencialidade dos multiletramentos na formação dos professores, para a práxis pedagógica. O compromisso assumido conosco implicou em disponibilidade de tempo por parte das educadoras para os encontros formativos, em meio às atribuições e demandas do contexto de trabalho, em especial, neste contexto de adaptação ao ensino remoto, imposto pela Pandemia Covid 19.

As cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental demonstraram total interesse em estudar um assunto tão discutido na sociedade contemporânea, especialmente, e participaram ativamente do processo de construção de conhecimento proposto por esta pesquisa. As propostas formativas, tendo como referência a pedagogia dos multiletramentos, também foi um grande motivador da participação destas professoras, que

53

abraçaram a proposta e buscaram consolidar as diversas linguagens ampliadas pelas tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, em sala de aula, o que, com certeza, garantiu discussões mais profícuas.

A escolha das professoras teve como base a disposição e a disponibilidade das docentes para participar desta pesquisa, desde que atendessem aos seguintes critérios: ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ser profissional em escola pública da rede municipal de Camaçari; ser docente atuante na Escola Normal de Camaçari. Precisamos salientar aqui, que o fato de o grupo participantes deste estudo ser constituído de mulheres não foi critério; a participação unânime de mulheres se deu pelo fato de que o grupo docente da escola é constituído, em sua totalidade, por mulheres.

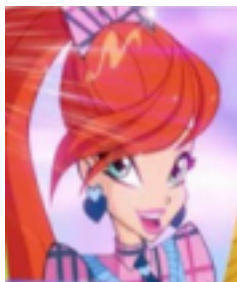
Ao serem atendidos os critérios, e após o convite inicial e o aceite por parte da direção da escola, as professoras da unidade escolar, *locus deste estudo*, receberam o convite para participar desse processo investigativo de dois modos: um texto através de uma mensagem no whatsApp e um convite personalizado: fizemos uso do *QR code*, colado a uma caixa de bombons que trazia um link para um texto com a proposta e os objetivos da pesquisa, a fim de realizar a primeira aproximação com as partícipes e instigar a curiosidade do grupo a respeito do uso criativo do *QR code* na sala de aula. As professoras que demonstraram interesse e confirmaram a participação no estudo, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização da assinatura digital.

A preservação das identidades das professoras envolvidas foi um requisito fundamental para elegibilidade e ética da pesquisa; portanto, em conjunto, discutimos os codinomes a serem utilizados, neste texto ou em futuras produções acadêmicas resultantes desta pesquisa. Dessa maneira, a partir de uma sugestão do grupo, surgiu a ideia dos pseudônimos, inspirados no grupo de fadas de um desenho animado intitulado de Clube das Winx<sup>4</sup>.

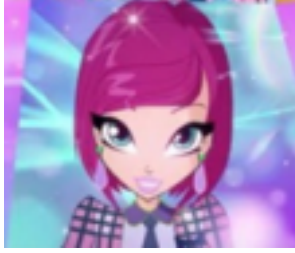
<sup>4</sup>No desenho animado denominado de Winxs, há as personagens fadas nomeadas como Bloom, Stella, Flora, e Tecna, que se encontraram em uma Escola de Fadas para aperfeiçoar suas habilidades. Elas, rapidamente, se tornam amigas e, juntas, usam seus poderes para salvar o universo. Disponível em: <https://www.winxclub.com/pt>. Acesso em 03 set. 2021.

As informações que constituíram os dados dos perfis dos sujeitos foram disponibilizadas a partir de um questionário disponibilizado, através do *Google Forms*, às professoras. Desse modo, apresentamos a seguir os perfis das professoras:

**Quadro 01:** Perfil da Participes



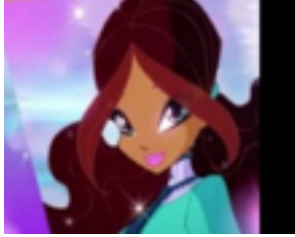
Professora Bloom é docente graduada em Pedagogia, possui especializações *lato sensu* em gestão e coordenação pedagógica concluídas. Atua há mais de 20 anos na Educação Básica, tem experiência no cargo de coordenação pedagógica em escola da rede privada. Tem 40h de carga horária semanal de trabalho, na área educacional, na rede pública municipal. Possui entre 40 e 49 anos de idade.



Professora Tecna é docente graduada em Letras com Habilitação em Português/ inglês, possui Especialização *lato sensu* em Estudos Linguísticos e Literários concluída. Atua há mais de 20 anos na Educação Básica. Tem 40h de carga horária semanal de trabalho na área educacional, em rede pública municipal. Possui entre 40 e 49 anos de idade.



Professora Flora é docente graduada em Pedagogia, com Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia concluída. Atua há mais de 20 anos no ensino da Educação Básica, tem experiência na coordenação pedagógica. Tem 40h de carga horária semanal de trabalho na área educacional, na rede pública municipal. Possui entre 40 e 49 anos de idade.



Professora Aisha é docente graduada em História, com Especialização *lato sensu* em Cultura Africana concluída. Atua há mais de 20 anos no ensino da Educação Básica, tem experiência na coordenação pedagógica. Tem 40h de carga horária semanal de trabalho na área educacional, na rede pública municipal. Possui entre 40 e 49 anos de idade.



Professora Stella é docente graduada em Pedagogia, com Especialização *lato sensu* em Tecnologias Educacionais em andamento. Atua há 8 anos no ensino da Educação Básica. Tem 40h de carga horária semanal de trabalho na área educacional, na rede pública municipal. Possui entre 30 e 39 anos de idade.

Esse grupo de professoras contribuiu com o foco investigativo da pesquisa; todas demonstraram interesse em discutir seu processo formativo, bem como a integração das tecnologias digitais e dos multiletramentos à práxis pedagógica para uma educação emancipatória.

Imergir de maneira crítica no contexto escolar, compreender seus desafios, limitações, superações e êxitos; conhecer e participar de seus projetos e projeções é fundamental no caminhar da pesquisa, especialmente no momento de construção de dados. A escola é um ambiente naturalmente formativo e fomentador da reflexividade crítica sobre

os contextos de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, entendemos que conhecer a realidade da escola onde será realizada a pesquisa é de fundamental importância para contextualizar nossas discussões.

## 2.4 CONHECENDO O *LOCUS*

O *locus* desta pesquisa é a escola Municipal Normal de Camaçari e está situada na área Sede da divisão da cidade, no centro de Camaçari, à Rua Ponciano de Oliveira, s/n. Atende, também, alunos oriundos das comunidades circunvizinhas. O conhecimento de alguns aspectos sobre o *locus desta* pesquisa nos ajudará a compreender o contexto onde se desenvolverá a pesquisa.

**Figura 1:** Fachada da Escola



**Fonte:** Arquivo Pessoal

A escola Normal tem, em seu processo histórico, o compromisso com a formação de professores, pois as atividades dessa Unidade de Ensino eram, exclusivamente, voltadas para o Curso de Magistério. A partir do ano 1993, a Escola Normal passou a ofertar também séries do Primeiro Grau (1ª a 4ª série), o que hoje chamamos de anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola manteve a proposta de ensino voltada para a formação de professor do até o ano de 2000, considerando a definição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, regulamentada em 1998, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No ano de 2003, em função da determinação da SEDUC – Secretaria de Educação de Camaçari – sobre o término da formação em nível médio, a escola passou a atender também o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), o qual denominamos, na atualidade, de Anos finais do Ensino Fundamental. A partir do ano letivo de 2006, com a implantação do Ensino Fundamental com duração de 09 anos, no Município, a escola passa a atender os Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. Em virtude de algumas mudanças estruturais e políticas na rede municipal de educação, a partir do ano de 2016, a escola passou a atender apenas os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A unidade escolar possui 10 salas de aula, sendo uma destinada à utilização de multimeios e uma para utilização de jogos; secretária; sala de direção; biblioteca; cantina; banheiros feminino e masculino; área livre para recreação e quadra poliesportiva. Atualmente, a escola possui 300 alunos e tem uma estrutura organizacional administrativa composta por 01 diretora, 01 vice-diretora e 01 secretária escolar. A equipe pedagógica é composta por 09 professores, todos com graduação em licenciaturas, predominantemente, em Pedagogia.

Os alunos atendidos pela escola se caracterizam, basicamente, por estudantes da classe de pais assalariados, feirantes, trabalhadores do comércio e muitos em situação de vulnerabilidade social, de desemprego e/ou trabalho informal. Percebemos, também, que a escola atende algumas demandas de caráter sociocultural, desenvolvendo ações e projetos com oficinas pedagógicas de atividades artísticas e manifestações culturais no turno oposto ao período regular de estudo, e abre o espaço físico da escola para que a comunidade realize atividades esportivas e de recreação. Conforme Gadotti (2004), a escola não é

58

apenas um espaço didático de ensino e aprendizagem; é, para além disso, popular, e precisa assumir um caráter comunitário com espaço para elaboração da sua cultura. A Escola Normal chamou-nos a atenção por sua relevância no contexto socioeducacional de Camaçari, por servir à comunidade como um espaço democrático e popular, pois possui uma importância basilar para as famílias dos estudantes, que, em sua maioria, deposita a esperança de uma melhor qualidade de vida a partir da formação escolar das crianças. Apesar de enfrentar desafios estruturais e de apoio, a escola e seus professores buscam

trabalhar, através de projetos pedagógicos, a valorização de atividades de leitura, escrita e expressões artísticas, tendo em vista as potencialidades e desafios existentes na comunidade escolar.

As narrativas das professoras nos levam a compreender que não houve investimentos de recursos, sejam eles financeiros, sejam humanos, voltados para a formação docente que atendesse as demandas do grupo. O que nos leva a refletir, inclusive, sobre uma lacuna histórica e estrutural da ausência de professores nas propostas de formação docente, visto que as formações, quando oferecidas, geralmente são pensadas, elaboradas, ministradas e monitoradas por grupos externos e alheios ao cotidiano da comunidade escolar.

Essas formações, no espaço escolar, sem a participação efetiva dos professores apresentam-se distantes e inócuas, pois são os professores que possuem mais possibilidades de considerar as condições reais de trabalho, o contexto formativo e profissional e, especialmente, a relação com toda a comunidade escolar nas propostas de intervenção e formação na escola. García (p. 141, 1999), nos diz que:

Assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume este princípio, pode-se então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora tem sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escola [...].

Portanto, pensar seriamente sobre a escola como um espaço formativo também para seus docentes, em uma relação de práxis é necessária. O espaço escolar precisa ser valorizado como um espaço de curiosidade, pesquisa, política, posicionamentos, de autoria

59

e de tomadas de decisão do professor. Nesse sentido, esta pesquisa, que propôs aos professores experienciar um processo formativo, em um contexto de pesquisa colaborativa, foi de fundamental relevância, visto que propiciou ao grupo de professoras refletirem coletivamente sobre sua atuação profissional, construindo competências colaborativas, num processo contínuo de formação, em contextos situados que consideraram os sujeitos e os desafios encontrados nesse processo.



## 2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise e interpretação das informações construídas no campo empírico se deram a partir dos fundamentos da Análise Textual Discursiva (ATD), embasadas nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006). O uso da ATD se justifica pela possibilidade de ampliação dos discursos encontrados no campo, num processo analítico que permite ao pesquisador autorizar-se, a partir da interpretação dos discursos dos sujeitos colaboradores acerca do objeto de pesquisa.

Moraes e Galiazzi (2016) indicam quatro focos de análise propostas pela ATD:

- Desmontagem de textos – Unitarização

Analisar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes.

- Estabelecimento de relações – Categorização

Categorizar elementos unitários, formando conjuntos que congreguem elementos próximos combinados e classificados a partir de relações consonantes entre os elementos.

- Captação do novo emergente

O mergulho intenso no material de análise, a partir dos dois primeiros focos, permite ao pesquisador lançar novos olhares aos fenômenos estudados. O produto construído são os metatextos, que constituem explicitações da compreensão do pesquisador em relação ao fenômeno estudado.

- Processo auto-organizado

O planejamento, preparação e a ampliação do pesquisador com seu objeto de estudo, com os dados construídos a partir das narrativas encontradas no campo empírico.

60

A ATD não simplifica os momentos analíticos em unidades de análise, síntese de informações da pesquisa e elaboração de metatextos descritivos. Exige do pesquisador um rigoroso olhar quando da interpretação das informações, tendo em vista que cada palavra dos discursos encontrados pode conter elementos que contribuam para a análise e interpretação a serem realizadas.

Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do

concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados. [...] A capacidade de observar e de refletir é consequência da operação do sujeito como sistema vivo, sistema auto-poiético, fundamentado na linguagem, possibilitando permanentes reconstruções de elementos anteriormente construídos. (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.122).

Nesse processo de escrita, todas as etapas, principalmente os metatextos, nos levaram à rigorosidade científica necessária às interpretações dos fenômenos e situações vivenciadas, e nos oportunizaram posicionamentos responsivos com o teor qualitativo da pesquisa. Este processo de análise nos permitiu interpretar as informações encontradas nos fenômenos escolares observados de modo a qualificá-los e transformá-los em texto científico de acesso para todos.

Nesse sentido, entendemos que a ATD nos permitiu interpretar as informações encontradas e atribuir significados, conceitos e sentidos aos discursos que circularam no campo. Portanto, [...] neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A análise e interpretação das informações construídas, colaborativamente, constituíram-se como processos complexos, sistemáticos e comprometidos com intensos movimentos de estudos, teorização, conceitualização e interpretação. Um texto com rigor científico é o produto final desse processo, tecido por considerações e conclusões coautorais que resultaram na construção de novos saberes e conhecimentos. Como enunciam Moraes e Galiazzi (2016, p. 37),

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente, ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em pôr entre

61

parênteses essas teorias, qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para se concretizar. É impossível interpretar sem teoria: é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto. Como as interpretações das teorias podem sempre se modificar, um mesmo texto sempre pode dar origem a sentidos diversos.

Portanto, o momento da análise e interpretação foi um processo auto-organizado e analítico composto por desmontagem dos textos e estabelecimento de relações,

especialmente, da teoria com as informações construídas colaborativamente no campo. Sempre no intuito de compreender o texto escrito como um produto com novos significados e aberto a outros tantos, a partir da interação com diversas narrativas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Sendo assim, apresentamos um texto no qual, a análise e interpretação contempla um processo formativo vivenciado durante cinco sessões reflexivas; paralelamente, aplicamos questionários, entrevistas individuais e coletivas. Esses dispositivos, além das sessões reflexivas, geraram discursos, cujos recortes aqui trazidos colocam em cena dados construídos em um processo de reflexão e de colaboração sobre a concepção de multiletramentos e tecnologias digitais; sobre a formação de professores para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica das partícipes frente aos desafios para uma educação emancipatória, no contexto atual.

Em um movimento de análise e reflexão, atentando para os dados qualitativos construídos, a partir das experiências e vivências junto às professoras partícipes, expomos, discutimos, interpretamos e refletimos sobre o objeto de pesquisa em questão, à luz de um sólido arcabouço teórico-metodológico, mas sempre respeitando e valorizando as leituras de mudo e da palavra trazidas pelas professoras. Pois é fundamental, em uma pesquisa colaborativa, valorizar a perspectiva dos partícipes, ainda que saibamos que é impossível realizar a compreensão total das narrativas, pois ainda que o pesquisador exercite uma atitude de compreensão e interpretação acerca das narrativas trazidas no campo empírico, os sujeitos são constituídos por subjetividades cuja complexidade não nos permite compreendê-las na sua completude.

62

Portanto, considerando as etapas da ATD, a produção do texto deu-se a partir de um processo sistematizado de construção e análise dos dados, construímos categorias iniciais temáticas relacionadas ao nosso objeto de estudo, à problemática e aos objetivos.

Todo o percurso metodológico de construção de dados foi pensado a partir dessas categorias iniciais, bem como as sessões reflexivas, os questionários e as entrevistas semiestruturadas. Os estudos teóricos realizados a partir dessas categorias propiciaram um diálogo entre a teoria e as narrativas construídas no campo empírico, fundamentando a

construção de novos significados, novas perspectivas, ou seja, novas categorias, aqui compreendidas como categorias intermediárias, as quais, relacionadas com as categorias iniciais, resultaram nas categorias finais, conforme sistematizamos no quadro a seguir:

| <b>Categorias Iniciais</b>                        | <b>Categorias Intermediárias</b>   | <b>Categorias Finais</b>  |
|---|--|---|
| Formação de professor no contexto digital         | O uso das Tecnologias digitais e dispositivos tecnológicos nas prática pedagógicas<br><br>As tecnologias digitais no contexto do Ensino Remoto                                   | Professores dos anos iniciais no contexto das tecnologias digitais e a emergência de novos aprendizados |
| Multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos | O multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais<br><br>A pedagogia de multiletramentos como um novo caminho didático a partir da multiculturalidade e da multimodalidade | Multiletramentos na escola: construção colaborativa como ação sociopolítica na formação de professores  |

Ação Sociopolítica e Práxis  
Os multiletramentos como potencializadores da práxis pedagógica, no contexto da

formação de professor  
  
A práxis pedagógica como ação transformadora no processo formativo docente

Os multiletramentos na formação de professor: caminhos para uma práxis pedagógica transformadora

**Quadro 2** - Definição das categorias: o movimento entre a unitarização e a categorização

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Na primeira categoria, discutimos a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, procurando compreender os desafios e estratégias de superação que as professoras enfrentam no processo de ensino remoto emergencial instituído na rede

de ensino da escola *locus*. Na segunda categoria, pensamos como os protótipos didático-pedagógicos forjam uma construção colaborativa e potencializadora da práxis docente fundada na pedagogia dos multiletramentos, no contexto da cultura digital. Na terceira categoria, dialogamos com as partícipes sobre as implicações de uma formação docente fundamentada nos multiletramentos e no engajamento por uma práxis pedagógica transformadora e emancipatória.

64

### **3 MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A PRÁXIS PEDAGÓGICA COMO AÇÃO SOCIOPOLÍTICA**

Nesta seção apresentaremos conceitos e discussões acerca das potencialidades dos multiletramentos e dos princípios da pedagogia dos multiletramentos, em uma perspectiva sociopolítica. Discutiremos sobre a relevância de uma formação docente que dê ênfase à multiplicidade de linguagens e culturas presentes em nossa sociedade, considerando a variedade de textos que circulam em nossas práticas sociais.

Propomos uma reflexão sobre a formação docente com vista a uma práxis pedagógica como processo estrutural de ações formativas que contemplem as dimensões práticas e teóricas na construção de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos apresenta-se como uma proposição para a elaboração de ações pedagógicas centradas na práxis e na educação crítico-emancipatória, bem como para diálogos reflexivos fundamentados no contexto sócio-histórico-cultural.

#### **3.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: AÇÕES COLABORATIVAS PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA**

O mundo contemporâneo é marcado pela velocidade e grande quantidade de informações acessadas e difundidas pela internet, disseminando uma diversidade de ideias e de culturas, de modo que ultrapassam as barreiras de tempo e de espaço. Isso trouxe mudanças significativas no modo de se comunicar, de viver e, conseqüentemente, na produção de conhecimento. A conexão em rede ultrapassa barreiras de distância geográfica e potencializa a interação dos sujeitos com a informação e com o conhecimento produzido pela humanidade.

[...] as conexões serão lógicas, afetivas, etc. Na comunicação as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais, etc. O processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre estes elementos. (LEVY, 1993, p. 15).

Diante disto, observamos que as maneiras de se comunicar, as relações interpessoais, a linguagem e o conhecimento passam por mudanças significativas que exigem novas atitudes frente às diversas realidades políticas e socioculturais que

65

vivenciamos na sociedade atual, que reverberam no cotidiano escolar, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da formação docente para a práxis pedagógica como ação sociopolítica, partindo da diversidade de práticas sociais da leitura e da escrita que contemplem os modos multimidiáticos, multimodais e multissemióticos, potencializados pelas tecnologias digitais.

As discussões contemporâneas expressam as novas demandas dos sujeitos e a necessidade da valorização dos saberes culturais. É essencial que o mundo escolar estabeleça uma teia de conhecimentos e pertencimento com os saberes e promova a possibilidade da formação do sujeito, capaz de “ler o mundo” e apropriar-se da sua realidade e assim ter condições de transformá-la.

Assim sendo, essa “leitura de mundo” perpassa pelo letramento, que “são conjuntos de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa situação, associadas aos saberes, às tecnologias e as competências necessárias para sua realização.” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

O letramento é efetivado a partir das práticas e eventos que utilizam a escrita, portanto um processo complexo que envolve diversas habilidades e capacidades abrangendo práticas sociais do cotidiano, alfabetização escolar e uso das tecnologias. Dessa forma, é imprescindível valorizar a cultura e processo de construção do conhecimento e criticidade nas práticas de letramento.

[...] O letramento acontece no plural, a partir de um movimento de interação cognitiva que permite um diálogo entre o social e o individual do sujeito; considerando-se as ideologias, bem como os diferentes papéis

que os sujeitos exercem cotidianamente [...] (SILVA, 2017, p. 223).

A multiplicidade de canais de comunicação e a crescente difusão de diversidade cultural e linguística no mundo atual exigem habilidades e competências de leitura e de escrita muito mais amplas e complexas. Silva (2017) explica que os letramentos acontecem na pluralidade dos espaços cotidianos, nas práticas sociais e os estudos sobre os letramentos nos permitem valorizar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade.

A pluralidade cultural e linguística presente na sociedade nos coloca diante da necessidade de se discutir os letramentos existentes considerando, inclusive, a cultura digital. As múltiplas linguagens que encontramos nos textos em circulação e a expansão

66

dos espaços, a partir do uso das conexões em rede, aumentam o acesso às informações e nos impõem o desafio à escola, a formação de sujeitos autônomos e críticos implicados com as questões sociais e de relevância coletiva, trazido por Rojo como analista crítico:

Aqui se aplica no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades [...]. E esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” - se é que ele de fato existe – em analista crítico. E para tanto são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição. (ROJO, 2012, p. 28)

De fato, a escola precisa tomar para si a formação do aluno para que ele não seja consumidor acrítico, e sim um leitor crítico, sujeito ativo que seja capaz de se apropriar, de modo ético, dos letramentos que circulam na sociedade. Esse cenário não poderá continuar sendo vislumbrado fora da escola, pois a diversidade de letramentos afeta diretamente o ensino e a aprendizagem; “[...] e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir critérios críticos de apreciação variados dos produtos culturais locais e globais.” (ROJO, 2012, p. 28).

Nesse sentido, percebemos a relevância dos estudos dos multiletramentos para uma práxis pedagógica que reflita a prática a partir de um campo teórico que valorize as culturas e linguagens produzidas pela própria comunidade.

Os multiletramentos permeiam nossa cultura cotidiana e propiciam uma

ampliação na interação dos sujeitos com o mundo letrado. Apresentam-se nas práticas cotidianas e consideram os aspectos socioculturais dos textos, o que distancia essa abordagem das abordagens tradicionais baseadas apenas na escrita e nas convenções formais da língua. A diversidade linguística e pluralidade cultural dos multiletramentos contribuem para a ampliação do repertório de textos, linguagens e culturas que fazem parte do contexto dos alunos.

A pedagogia de multiletramentos surgiu em 1996, com as discussões do Grupo Nova Londres (GNL) sobre a inocuidade dos resultados educacionais de diversos países do mundo. O desenho didático da Pedagogia dos multiletramentos busca sugerir caminhos para uma nova forma de se pensar as ações pedagógicas na escola, fundada em dois conceitos: multimedialidade com multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a

67

multiculturalidade com a valorização da diversidade cultural e linguística, possibilitando construção de significados contextualizados e a multiplicidade de linguagens (ROJO, 2009; 2012).

A proposta da pedagogia dos multiletramentos (*The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*) surgiu, como um manifesto, construído pelo Grupo de Nova Londres (GNL), que reuniu os pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, para pensar e discutir os processos de alfabetização e letramentos a partir de suas pesquisas e experiências.

O GNL leva em consideração, no manifesto, o contexto contemporâneo, os novos letramentos, a multimodalidade e o processo de construção de sentidos, a partir da relação de três componentes: *design*, *designing* e *redesigned*.

- *design*: produção de significados a partir de padrões convencionais.
- *designing*: processo de recontextualização dos significados a partir dos recursos disponíveis.

- *Redesigned*: resultado do processo de resignificação dos sentidos, um novo significado a partir dos já existentes. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nesse processo, o sujeito utiliza conhecimentos já construídos nas práticas de letramento, seja através de suas práticas sociais, seja através das escolares, nas situações de



aprendizagem formal (*design*), e constrói a relação de seus conhecimentos prévios com os conhecimentos apresentados (*designing*), resignificando-os para utilização na resolução de questões da vida prática (*redesigned*).

Neste sentido, o processo de construção de sentidos, o *design*, é o fio condutor no processo de aprendizagem, pois a construção do conhecimento acontece a partir das transformações dos *designs*, da mudança de suas representações e da diversidade nas maneiras de os sujeitos comunicarem os novos significados construídos.

O GNL apresenta o manifesto pedagogia dos multiletramentos como uma nova perspectiva para a educação, evidenciando o contexto de mudança que os estudantes e os professores enfrentam, e propõe como caminho pedagógico a exploração e a integração dos recursos multimidiáticos e multisemióticos nas ações pedagógicas, para oportunizar aos

68

sujeitos desenvolverem cada vez mais o pensamento complexo e situado. Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos tem como fundante a valorização da pluralidade cultural e diversidade de linguagens que constituem o conceito de multiletramentos.

As implicações pedagógicas dessa mudança de concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, mais relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Neste sentido, os princípios da pedagogia de multiletramentos orientam um trabalho pedagógico voltado não apenas para os letramentos centrados nas habilidades e competências distribuídas na grade curricular escolar, mas sim, na formação de sujeitos criativos, autores e autônomos, com a “[...] a sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Dessa maneira, formar professores na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos exige que se volte a atenção para o que Callow (2008) denomina de dimensões afetivas, composicionais e críticas. O professor precisará, nas suas práticas, levar em consideração, além das experiências pessoais dos alunos e da leitura compreensiva e interpretativa das semioses, a possibilidade desses sujeitos analisarem criticamente as

questões socioculturais relacionadas aos grupos (sociais, étnicos etc.) aos quais pertence. Assim nos diz Street (2014, p. 155, grifo do autor):

Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade.

Nessa perspectiva, a formação docente enfrenta o desafio de aproveitar as potencialidades existentes na diversidade multimodal encontrada na sociedade e nos

69

multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais. As práticas de letramentos através da multimodalidade potencializada pelas tecnologias digitais em rede precisam fundamentar um trabalho pedagógico com foco nos processos políticos e socioculturais que assegurem o tratamento dos conteúdos para a construção de conhecimento de maneira crítica e colaborativa.

A formação docente para o desenvolvimento de ações colaborativas, com base na pedagogia dos multiletramentos constitui um processo de cunho sociopolítico que visa à transformação social na e para a escola. A pedagogia de multiletramentos como potencializadores de uma práxis pedagógica poderá fomentar a valorização dos saberes culturais e da multimodalidade semiótica presentes nos textos que circulam na sociedade atual. A importância da formação do professor por uma práxis transformadora se revela pela necessidade de sua atuação como um intelectual que constrói conhecimento e ressignifica teorias a partir de análise crítica das práticas, proposta pelo manifesto denominado de pedagogia dos multiletramentos.

As ações docentes sugeridas pela perspectiva da pedagogia dos multiletramentos contemplam atividades que envolvem as dinâmicas multimodal e multicultural, o que possibilita o entrelace de vivências e experiências com os conhecimentos escolares e

possibilita a criação de novos espaços de aprendizagens conectados em rede, em diferentes espaços sociais.

A pedagogia dos multiletramentos valoriza uma dimensão de prática social orientada por objetivos voltados para uma formação integral e propõe um caminho pedagógico no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa. Isso possibilita ações pedagógicas voltadas não apenas para saberes escolares, mas também construção de sentidos, ressignificação e autoria. Para isso, criar espaços formativos e colaborativos em rede pode despertar o engajamento e a criticidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Tal proposta pressupõe alguns movimentos pedagógicos (ROJO, 2012) que orientam para a aprendizagem que se propõe multiletrada, colaborativa e emancipatória. Essas orientações são propostas pelos membros do GNL e são apresentadas em quatro momentos didáticos aos quais que Rojo (2012) faz referência:

70

- Prática Situada (*SituatedPractice*): elaboração de proposta didática que contemple a imersão de práticas letradas que fazem parte da cultura e do contexto social dos alunos;
- Instrução Explícita (*OvertInstruction*): análise crítica e sistemática da construção de conhecimento a partir de sentidos e conhecimentos já construídos.
- Enquadramento Crítico (*CriticalFraming*) reflexão e análise crítica dos contextos sociais e culturais na produção de novos sentidos.
- Prática Transformada (*TransformedPractice*): são construções de novos significados.

Atualmente, Kalantzis e Cope (2005) discutem essas dimensões como orientações pedagógicas que não seguem uma sequência pedagógica linear, e argumentam que essas orientações consistem em possibilidades pedagógicas de ressignificação de sentidos e significados que potencializam a interação, a colaboração e a autoria no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as práticas multiletradas estão envolvidas em contextos

socioculturais e devem considerar todo processo de construção de significados. Desde os sentidos linguístico, visual, auditivo, gestual espacial e o multimodal, que compreende todos os sentidos citados devem ser contemplados, às práticas sociais e de letramento que os sujeitos estão inseridos.

Então, é necessário entender que a construção de conhecimento se dá a partir de momentos formativos com espaços que permitam reflexão, colaboração e autoria. Esses espaços precisam propiciar a reflexão sobre a diversidade cultural, as desigualdades sociais, as transformações socioeconômicas, as mudanças comunicacionais e os novos contextos contemporâneos levando em conta a realidade social.

Diante disto, percebemos a responsabilidade da escola, como espaço formal de aprendizagem, no sentido de construir processos formativos que possibilitem aos docentes desenvolver ações colaborativas que valorizem as diferenças culturais e que promovam o engajamento crítico necessário para que os sujeitos possam pensar sobre os problemas

71

sociais reais e envolver-se nas reflexões e tomadas de decisões, a partir de aprendizagens relevantes, colaborativas e significativas.

O trabalho pedagógico pautado na pedagogia de multiletramentos oferece aos professores a oportunidade de pensar em uma educação de qualidade no sentido ideológico da formação dos sujeitos, abrindo novas perspectivas de intervenção num movimento de colaboração e autoria. Isso requer a construção de um caminho autoral com diferentes linguagens, múltiplos letramentos e múltiplas culturalidades.

Nesse caminho, são colocadas em cena habilidades metacognitivas e metalinguísticas que demandam capacidade de compreender as linguagens disponibilizadas e refletir criticamente sobre as temáticas abordadas. Conforme Coscarelli (2016, p.11) “trabalhar com os multiletramentos, como dissemos, remete a duas perspectivas: o uso de (novas) tecnologias e a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global.”

A discussão sobre os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos evidencia as tecnologias digitais como meio para construção e difusão de conhecimento, para ampliação das possibilidades de criação de significados, de modos de ler e de produzir

textos, a partir de canais de multimídia e hipermídia, proporcionando a oportunidade de se construir ambiências formativas. Como lembra Santaella (1997, p. 42):

Não há qualquer canto ou rincão do mundo que não esteja hiperpovoado de signos. [...] Os signos cresceram de maneira tão desmedida que precisam de hipercérebros para processá-los. [...] Com isso, são os sentidos e o cérebro que crescem para fora do corpo humano, estendendo seus tentáculos em novas conexões cujas fronteiras estamos longe de poder delimitar.

As conexões em rede possibilitadas pelas tecnologias digitais nos conectam a diversas realidades, independentemente do espaço geográfico, perpassando por vivências, dilemas e saberes da realidade local, entrelaçando-a com realidade global numa dinâmica que evidencia a necessidade de articular fatores sociais, históricos e culturais. Neste contexto, a interação com as tecnologias digitais potencializa uma ação dinamizadora da aprendizagem, desenvolvendo habilidades que não estão voltadas apenas para o cognitivo, mas também para o cultural e sociopolítico.

72

Sendo assim, o mundo contemporâneo demanda cada vez mais professores ativos que interajam de maneira colaborativa e crítica com as tecnologias digitais e façam uso dos dispositivos e plataformas disponíveis em suas ações pedagógicas, de modo a “[...] criar um espaço de reflexão vivo, interativo e constante, onde os docentes possam construir e atribuir sentidos para mediação das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.” (ALVES, 2017, p.121).

Portanto, uma perspectiva de formação docente crítico-emancipatória e colaborativa é fundamental na interação dos professores com as tecnologias digitais. Essa perspectiva de formação do professor possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico voltado para a transformação social, com práticas contextualizadas e situadas.

Este estudo buscou utilizar os fundamentos e conceitos da pedagogia dos multiletramentos para formar a base de um diálogo com professores participantes desta pesquisa, para que possamos colaborativamente refletir sobre as ações pedagógicas na perspectiva da práxis. É preciso que se tenha em vista o compromisso com a práxis do professor a fim de que essas reflexões reverberem nas aprendizagens crítico-reflexivas dos

estudantes para uma participação efetiva na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

As discussões aqui apresentam reflexões sobre a formação de professor para a práxis pedagógica, com vista a uma ação sociopolítica para emancipação dos sujeitos e transformação social. Entendemos que toda ação docente precisa se desenvolver de modo a compreender o ser humano – os alunos – nas suas contradições, considerando-o como sujeito do processo histórico; e o conhecimento, por sua vez, visto como fenômeno sempre em movimento, construído na interação com o outro (FREIRE, 1987).

A possibilidade de uma práxis pedagógica, nesse sentido, se concretiza quando o processo pedagógico, o que se desenvolve na sala de aula esteja em estreita relação com a realidade dos sujeitos, tomando por base o fato de que a construção do conhecimento se origina na prática social dos sujeitos. Conforme Freire (1983, p. 27):

73

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Portanto, ao usarmos neste estudo, as expressões prática pedagógica e práxis pedagógica, queremos dizer que a prática está envolvida na práxis, ao tomar como fundamento uma pedagogia que reconheça a relação do contexto sociopolítico e de transformação em que se dão as atividades realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso que a prática docente produza efeito nos alunos de modo a transformá-los em cidadãos críticos com condições de agir sobre a realidade,

modificando-a. Nesse sentido, compreendemos que não é suficiente, no contexto da cultura digital em que vivemos, saber interpretar o mundo (teoria); mais que isso, será necessário transformá-lo (práxis). Para uma melhor compreensão, de uma prática que não é práxis, Imbert (2003, p. 15) explica:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia.

Nesse sentido, propomos neste estudo a construção da compreensão da importância da práxis na formação docente e nas práticas pedagógicas, a partir da qual se podem construir propostas pedagógicas de cunho sociopolítico com atuação docente de maneira engajada e crítica, em busca de uma educação emancipatória. A indissociabilidade da teoria e da prática é um elemento essencial na práxis. Pois “[...] a práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis”. (VÁSQUEZ, 1968, p.108).

74

Portanto, partindo da relação teoria e prática na formação de professor, visando a uma práxis educativa, tomamos a prática como fundamento da teoria, pois sinaliza a concreticidade da realidade e os desdobramentos dos modelos pedagógicos propostos. Entretanto, compreendemos que a teoria também é fundamento da prática, pois permite a ação crítico-prática de compreensão da realidade a partir dos estudos teóricos.

Sendo assim, faz-se necessária uma pedagogia empenhada na luta por autonomia e emancipação, para fortalecer compromissos de responsabilidade e questionamentos de posturas tradicionais e hegemônicas. Na práxis, ao assumir um compromisso de engajamento com o debate sociopolítico, o professor relaciona experiências e aprendizagens, propicia o desenvolvimento de uma linguagem crítica e cria espaços de dialogicidade e de aprendizagens mais significativas. Como explica Silva (2018, p. 22), no contexto do trabalho docente, refletir sobre a relação entre o conhecimento e o saber significa mobilizar continuamente o reencontro entre teoria e a prática, fertilizando-se a

teoria e enriquecendo-se a prática, ou seja, elaborando a práxis.

A ressignificação da prática pedagógica, tendo em vista a práxis, possibilita ao professor atuar, exercendo sua autoria no processo de construção do conhecimento e embasar suas ações por um princípio pedagógico que incentive a pesquisa, a atitude investigativa e o posicionamento sociopolítico e crítico dos seus estudantes. Portanto, a formação de professor, com vista à práxis se efetiva como possibilidade de construção de conhecimento dialógico e dialético. Para assumir papel de intelectual transformador, é fundamental que o professor compreenda seu papel de trabalhador social e de agente de mudança que utilize sua prática pedagógica como dispositivo de superação e de transformação da estrutura social.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 44).

Nesse sentido, as implicações da ação sociopolítica dos docentes em suas práticas pedagógicas, dentro da perspectiva da práxis, exigem um comprometimento do professor,

75

como educador democrático, com um trabalho crítico, criativo e ético, considerando várias linguagens e culturas na contemporaneidade, com foco na ação docente para constituição de uma educação emancipatória. Freire (1996, p. 29, grifo do autor) nos aponta condições necessárias ao educador democrático, para uma formação pautada na ação sociopolítica crítica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” [...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Essa rigorosidade metódica à qual Freire se refere tem relação com uma práxis



como ação sociopolítica, que não pode passar ao largo de toda complexidade de que se constitui o contexto escolar e a vida dos sujeitos que dele fazem parte. Faz-se necessário que o professor assuma seu papel ativo de mediador de ações pedagógicas crítico-reflexivas. É fundamental, portanto, que haja um movimento de formação docente permanente que oriente o professor, nesse processo, a se constituir como investigador, pesquisador de sua práxis.

Sendo assim, buscamos ampliar esta discussão situando os professores no centro do debate de sua formação. Porque, entretecer teoria e prática de maneira a ressignificar teorias a partir da reflexão da prática, e refletir sobre a complexidade sociocultural encontrada na prática, é a chave para a construção de conhecimento e aprendizagens autônomas.

Por isso, uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade. (SILVA, 2019, p. 47)

De acordo com Freire, acreditamos na formação docente por uma práxis que esteja engajada na não neutralidade passiva, buscando, pois, forjar ações docentes engajadas na educação emancipatória exige tomada de consciência e de decisões coerentes. Na qual o

76

professor compreende acerca da importância de sua postura crítica perante os desafios encontrados na escola.

O que se coloca à educadora ou ao educador, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve se abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 2006, p. 126).

Dessa forma, a proposta de uma formação docente para o professor crítico-reflexivo reforça a importância da autonomia do sujeito e o distanciamento de uma prática instrumental, engessada e disciplinada, presente nos modelos escolares

hegemônicos.

A ideia do profissional reflexivo corre um importante risco de banalização porque nela subjaz uma ideia de reflexão que não pode ser tomada de forma transparente devido ao seu uso desmedido. No entanto, em função da pertinência, impacto e utilização dessa ideia, ela requer urgentemente ser alimentada de forma crítica [...] (TARDIF, 2018, p. 208)

Apesar da possibilidade de esvaziamento e banalização no conceito do professor reflexivo, reiteramos que a discussão que propomos aqui sobre a reflexão na formação de professor para uma práxis pedagógica transformadora está fundada na reflexão crítica que leva em conta o sujeito que possui a capacidade de analisar e questionar as complexidades da realidade, inclusive seus próprios valores, preconceitos, crenças e interesses. Por isso, avistamos possibilidades de reflexão crítica na qual os professores pensem sobre si e sobre o mundo, a partir da criticidade e da autonomia.

### **3.2.1 A formação docente na perspectiva de uma educação emancipatória**

A busca por uma educação emancipatória é uma construção social e a universidade faz parte deste movimento de luta. Pensando que a universidade e a escola podem construir espaços coletivos, de troca e diálogo, a fim de pensar em propostas pautadas na colaboração, fortalecendo, assim, a ação sociopolítica e transformadora de professores e estudantes.

77

A formação de professores é um dos debates mais frequentes nas pesquisas do campo educacional; porém, como já anunciado, aqui sentimos a necessidade de compreendê-la, à luz das discussões que tratam da formação permanente do professor para o exercício do poder que advém de sua práxis como ação sociopolítica. Essa discussão nos parece imprescindível para a compreensão da complexidade dos desafios e dos saberes relativos à docência. Pois, refletir sobre a formação docente, por meio das experiências, concepções, vivências e saberes que o professor constrói a partir de suas práticas pedagógicas é fundamental para a consolidação de uma educação transformadora e emancipatória, em uma dimensão sociopolítica.

A dimensão sociopolítica no trabalho de formação docente traz para o debate a importância da reflexão e do posicionamento crítico dos professores em suas práticas docentes, desde sua formação ao planejamento de metodologias de ensino. Freire (2006) traz como questão central de debate a educação como um ato de intervenção no mundo, discutindo e esclarecendo que essa transformação tão almejada não será possível em nenhum campo das relações humanas, se não houver mudanças radicais na sociedade, e que, para que tais transformações sejam alcançadas, é necessário que haja coerência entre o discurso e a prática, principalmente dos sujeitos que se definem como mobilizadores e militantes da educação transformadora.

Diante disso, uma formação pautada na práxis busca formar professores capazes de refletir suas práticas, também, a partir das experiências coletivas, no movimento de planejamento-ação-reflexão-ação. Giroux (1997) evidencia o caráter político da atividade docente chamando atenção justamente para o professor reflexivo comprometido não apenas com as práticas educacionais em sala de aula, mas, e principalmente, com o professor comprometido com as demandas sociais e profissionais coletivas.

A atitude crítico-reflexiva sugere a capacidade de análise do sujeito em formação. Nesse caso, o sujeito docente, dentro de uma perspectiva da práxis sociopolítica, compreende que seu processo formativo acontece continuamente e cotidianamente, em um processo de formação e autoformação. Visto que suas práticas socioculturais são base para análises e reflexões acerca de suas relações na dimensão individual e coletiva. O que lhe permite dar sentido e significado às suas ações pedagógicas como ato sociopolítico.

78

A ação docente tem como função social possibilitar aos estudantes consolidar conhecimentos já produzidos pela humanidade e dar condições para produção de novos conhecimentos. Tendo em vista que a ação docente tem como eixo o ensino, precisamos levar em conta que o professor precisará atuar no desenvolvimento de práticas pedagógicas potencializadoras de aprendizagens, mas que este processo não deve ser compreendido como uma ação isolada e sim, uma ação coletiva de construção de ambiências formativas diversificadas e inclusivas e constituídos de muitos desafios. A realidade do cotidiano escolar apresenta muitos desafios aos profissionais docentes.

Para pensar a formação do professor para uma práxis transformadora e emancipatória, é necessário atentar-se para os diversos desafios presentes nesse contexto, interligando conceitos, situações e seus fenômenos plurais. Gatti (2019, p. 41) nos apresenta alguns desses desafios:

- a) pensar a formação dos estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo.

Os desafios trazidos por Gatti nos levam a reconhecer a complexidade da realidade do trabalho docente para que sejam confrontados em momentos reflexivos na tentativa de superá-los. Neste contexto de reconhecimento e enfrentamento dos desafios impostos aos professores, Giroux (1997, p.163) os defende como intelectuais e potenciais agentes transformadores que precisam combinar a reflexão e prática a serviço da educação emancipatória de estudantes que sejam sujeitos reflexivos e críticos. Para isso, há que pensar na relação entre o político e o pedagógico:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar

79

formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos.

As ações pedagógicas de formação de agentes críticos, sugeridas por Giroux, precisam trazer o debate político de maneira dialógica e colaborativa para o centro das discussões com propósitos implicados com a educação emancipatória voltados à transformação e à autonomia. Neste sentido, os professores como agentes transformadores

necessitam utilizar da dialogicidade e do poder dos discursos em suas práticas pedagógicas de maneira que reverberem na formação crítico-reflexiva dos estudantes.

Do ponto de vista da práxis, esta ação intelectual e transformadora exige o engajamento sociopolítico nas ações pedagógicas, considerando o contexto social em toda sua complexidade. Isso corrobora o pensamento de Freire (2001) de que as atitudes políticas éticas e democráticas implicam em conflitos, decisões, e algumas rupturas, dado que o discurso bem articulado de que a escola é um espaço de transformação e não de reprodução de saberes hegemônicos deve vir acompanhado de atitudes de militância e luta por uma sociedade menos desigual.

Gatti (2019, p. 43) também sugere o “entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades situacionais e as diferenças, do uso das técnicas ou recursos diversos” nas práticas pedagógicas, possibilitando o envolvimento no debate político e na busca de resolução de problemas da realidade com base na res relações teórico-prática e crítico- reflexiva.

Para que isso se faça possível é necessário se colocar em pauta a ação-reflexão, utilizando-se da dialogicidade tão defendida por Freire (1987, p. 45):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco torna-se simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, as ações formativas vivenciadas e geridas pelos professores comprometidos com uma educação emancipatória, não sendo neutras, precisam valorizar os discursos, as narrativas e os saberes de que é constituída a história de vida dos alunos,

80

levando em consideração toda a complexidade dos campos sociais, subjetivos, individuais e coletivos existente no processo de formação dos sujeitos.

Os processos formativos do professor precisam contribuir para que ele possa realizar suas práticas pedagógicas, ajustadas pelas circunstâncias relacionadas aos contextos histórico, social, político e econômico, à luz da práxis como ação transformadora, voltada

para a formação de sujeitos que desenvolvam ações engajadas com questões sociopolíticas, culturais e econômicas. Porque o conhecimento é dispositivo de poder e seu caráter deve ser democrático e qualitativo, difundido para toda sociedade. A ação docente pautada na práxis caracteriza os professores como intelectuais, atuantes sociopolíticos que contribuem na construção e democratização de caminhos pedagógicos para uma educação emancipatória.

Nesse estudo propomos pensar as ações formativas no âmbito da docência com vista à práxis como ação sociopolítica, na perspectiva dos multiletramentos. As reflexões contemplarão o uso das tecnologias digitais com base nos princípios da pedagogia dos multiletramentos para a formação de professores que pensam e agem como sujeitos ativos em sua realidade social.