



GT16 - Educação e Comunicação – Trabalho 512

PESQUISA-FORMAÇÃO ONLINE, UM INVESTIMENTO NA AUTORIA DOCENTE

Denise Rezende – CPII/UFRJ

Agência Financiadora: PDSE/CAPES

Resumo

Este texto apresenta uma pesquisa, realizada entre 2012 a 2016, dedicada a compreender a interlocução online entre professoras e pesquisadoras num grupo de formação criado no Facebook. A intenção foi perceber se as professoras se reconhecem como autoras e em que medida reconhecem a potencialidade de seus alunos para ocuparem estes novos lugares de dizer e de “se dizer”, se constituindo como sujeitos discursivos a partir deles. Interessou-me conhecer os discursos em relação, compreendendo sua interconstituição nas e a partir das interlocuções online, para pensar os processos de autoria de professoras alfabetizadora. Considero a imbricação permanente entre a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura como intervenientes no discurso das professoras, compreendendo que os usos que as professoras foram fazendo de novos e antigos artefatos culturais em suas práticas pedagógicas e o modo de circulação dos discursos sobre esses usos, vão, alterando-as, possibilitando que ressignifiquem suas práticas e selecionem aquilo que, de outras lógicas comunicacionais, vale a pena manter e/ou descartar, neste ininterrupto processo de autoria.

Palavras-chave: pesquisa-formação online, multiletramentos e autoria

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa, realizada entre 2012 a 2016, dedicada a compreender a interlocução online entre professoras, formadoras e pesquisadoras num grupo de formação criado numa rede social bastante utilizada pelas professoras, o Facebook. A intenção foi perceber se as professoras se reconhecem como autoras nos novos ambientes socioculturais e em que medida reconhecem a potencialidade de si e de seus alunos para ocuparem estes novos lugares de dizer e de “se dizer”, se constituindo como sujeitos discursivos a partir deles. Interessou-me conhecer os discursos das professoras e pesquisadoras em relação, compreendendo sua interconstituição nas e a partir das interlocuções online, para pensar os processos de autoria de professoras

alfabetizadoras de Escola Pública e a potencialidade dos processos de multiletramentos¹ como estratégia de promoção da justiça cognitiva.

Multiletramentos, uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP, 2000, p.5)

Quando ressalto a importância dos processos de multiletramentos, não estou abordando o uso correto da gramática ou da ortografia, muito menos o objetivo muitas vezes hipervalorizado de instrumentalização, de formar usuários competentes e consumidores de tecnologia, mas o papel fundamental de mediar a atitude responsável desses alunos, buscando construir significados mais críticos e éticos compartilhados coletivamente.

Se entendemos que a questão vital hoje não é a transmissão de informações, mas o foco nas relações de produção e transformação de conteúdos, num processo de letramento ideológico (STREET, 2014), torna-se urgente que a escola repense seu currículo e os eventos de multiletramentos que vem propondo aos alunos, sujeitos sociais que têm suas identidades constituídas na relação dialógica com o outro nas comunidades discursivas das quais participa e, portanto, também a partir de suas interações virtuais. Julgo importante também problematizar a cultura grafocêntrica da escola, ampliando a compreensão sobre a formação crítica do novo leitor e escritor, para que ele possa agir na sociedade atual de forma ética e estética.

Para isso, sem realizar a invisibilização dos letramentos das culturas locais, é necessário levar em conta os multiletramentos existentes e possíveis, colocando os educandos e professores em contato com aqueles valorizados e institucionais e com os multissemióticos. Acredito que os processos de multiletramentos como definido e defendido nesta pesquisa podem se constituir estratégias importantes para o fortalecimento da autoria docente e discente colaborando com a justiça cognitiva,

¹ Conceito cunhado pelos pesquisadores do New London Group (2000), discutido e difundido no Brasil por Rojo (2008; 2009; 2012; 2013).

fundando bases mais ecológicas nas relações e ampliando a democracia de alta intensidade (SANTOS, 2009).

A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2009.p.32)

Santos alerta que a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se for baseada apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Reconhecendo seus limites, propõe “uma ecologia de saberes, reforçando a necessidade de darmos credibilidade aos conhecimentos não-científicos sem, no entanto, desacreditar e desautorizar os primeiros” (SANTOS. 2007. p. 87). Neste sentido é importante refletir sobre o papel preponderante da linguagem como fator interveniente no aprendizado das crianças, sobre como a produção de sentidos interfere nos processos de aprendizagem e ensino e precisa ser levada em consideração na análise desses processos.

Se por um lado há todo um discurso que pretende dar conta das infundáveis situações e meios de aprendizagens possíveis no espaço escolar, da desejada e necessária criatividade para o enfrentamento e assimilação dos conhecimentos que se originam e se legitimam fora dele, por outro, ainda persiste, com forte apelo, a representação que pretende atribuir, mais que uma centralidade, uma hegemonia absoluta, no texto verbal escrito e numa língua culta, compreendida como única forma possível de comunicação, distante do referencial social, cultural e ideológico de alunos e professores.

Para colaborar no processo de inclusão e emancipação dos sujeitos parece interessante investir num letramento ideológico que “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7 Apud. ROJO, 2009.p.99). Deste modo estaremos fortalecendo um projeto educativo emancipatório que esteja comprometido com a emancipação social, cultural e cognitiva de todos os sujeitos. Buscando colaborar para o alcance desse objetivo é que minha pesquisa investiu no debate sobre multiletramentos e seu papel na formação docente.

A pesquisa-formação online

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras que participavam de uma ação formativa numa Universidade Pública do Rio de Janeiro, onde ocorriam os encontros presenciais, semanalmente.

No decorrer de minha pesquisa decidi criar um grupo virtual, na rede social mais acessada pelas professoras, o Facebook, com o intuito de continuarmos online as reflexões e diálogos iniciados nos encontros presenciais, de criar um lugar de dizer sem necessariamente sabermos de antemão o que seria dito. Se por um lado não havia a intenção de direcionar ou controlar o conteúdo veiculado no grupo, por outro, existia um objetivo explícito de proporcionar espaço para interlocução e conhecer o discurso das professoras.

Defendo, a partir dos estudos de Bakhtin, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, a partir de seus discursos, alteram-se. Atenta à dificuldade apontada pelo autor e compreendendo a relação intrínseca entre linguagem e o existir-evento mas também na impossibilidade de sua fusão, não pretendi buscar a concordância entre ato e palavra nem levar à formação um pacote pronto de conhecimentos linguísticos, esperando que as professoras saíssem da formação com o discurso do formador/pesquisador, nem habilitadas em determinado método de alfabetização ou no uso de equipamentos tecnológicos. Na experiência vivida e partilhada na formação, presencial e online, foi se realizando uma complexa tessitura coletiva de novos fios, a partir do compartilhamento de palavras que constituíram professoras, formadoras e pesquisadoras num permanente processo de recomposição de suas redes de saberes e fazeres, fortalecendo-nos como produtoras de discurso e autoras de nossas práticas de pesquisa, formação e ensino.

A pesquisa-formação que construímos associou a prática de pesquisa com seu objeto de estudo, a formação docente. Dessa fusão, nasceu uma nova perspectiva de pesquisa, que não elegeu apenas a observação e a verificação como objetivos, mas que considerou os professores-pesquisadores, sujeitos ativos na pesquisa e na produção de conhecimentos durante sua realização. Procurei enfraquecer a hierarquia entre pesquisador e pesquisados e estabelecer uma parceria entre os diferentes sujeitos que deveriam assumir a responsabilidade pela formação em distintos papéis que se deslocavam permanentemente, como professores, pesquisadores e formadores.

Na pesquisa-formação, as palavras-chave são dialogismo e deslocamento. É a partir da interlocução com os sujeitos que ocorre a produção de sentidos. Professores e pesquisadores se alteram, produzindo modificações no discurso e na prática docente e produzindo, colaborativamente, conhecimentos relevantes para a área da educação.

A partir do diálogo considerado polifonicamente, entre teoria e prática, busquei ampliar o conhecimento de todos os envolvidos no processo de formação. Com Andrade (2012, p.1), afirmo minha concepção da formação designada de formação discursiva, na qual a linguagem é, simultaneamente: a) conteúdo disciplinar de formação (aquilo sobre o que se aprende, pois se trata de alfabetização); b) entrada teórica para entender o processo formador e c) recurso metodológico que permite analisar os processos em pleno movimento. Compreendi que a pesquisa-formação estava diretamente relacionada à transformação de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo, num processo de implicação mútua que pressupõe um campo de negociação e de disputa, de saber, de poder, diferença e significação, de espaço para construção de saberes e conhecimento. (SANTOS, 2003.p.2)

A escolha da metodologia da pesquisa-formação nesta ação formativa se deve ao fato de que compreendemos que ela se situa numa perspectiva de compromisso e de implicação dos pesquisadores com suas práticas de mudança individuais e/ou coletivas, que incluem um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da área de estudo, à qual pertencem os pesquisadores, tanto no que se refere ao contexto de atuação, quanto no que se refere aos objetivos de transformação. Concordamos com Josso (2010) quando a autora apresenta a pesquisa-formação como uma prática cuja mediação é possível em todas as suas dimensões: consciente, copresente, e em todas as atividades da vida social, política e histórica.” (SANTOS e SANTOS, 2013.p.53)

Neste processo de viver a pesquisa-formação, por mais horizontais que pudéssemos desejar e buscar viver as relações, é inegável que as posições discursivas são calcadas em relações de poder. Naquele grupo de formação, ouvimos vozes dos pesquisadores da Universidade, das professoras de escolas de prestígio, das professoras de escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), das representantes da Secretaria Municipal de Educação ou da Coordenadoria Regional de Educação. Vozes de sujeitos que interagiram nos encontros de formação a partir dos seus múltiplos pertencimentos. O embate entre essas vozes foi uma tônica nos encontros iniciais de formação.

Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição para compreender a outra posição, enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (GERALDI, 2013, p. 15-16).

O dialogismo e os deslocamentos permanentes, que me permitem um excedente de visão, constituíram-se em fatores decisivos nas relações do grupo em formação. Tais posturas, encaradas pelos pesquisadores-formadores como político-epistemológicas e metodológicas, foram absolutamente necessárias para que fosse quebrada a lógica das vozes mudas que falam a surdos e para que efetivamente pudéssemos estabelecer uma relação dialógica e uma formação polifônica, garantindo escuta e dando espaço legítimo a múltiplas e diferenciadas vozes.

A interlocução no grupo virtual

O grupo virtual contava no momento de interpretação dos eventos desta pesquisa com 67 participantes. Dentre os membros, eram: 42 professoras alfabetizadoras, 23 pessoas que compõem a equipe de pesquisa-formação entre bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas, uma coordenadora e uma vice coordenadora.

Foi evidente que o grupo no Facebook foi gradativamente se tornando suporte privilegiado de comunicação, no envio de comunicados, textos e divulgação de eventos. No entanto, algumas professoras preferiram manter o envio de textos solicitados pelo e-mail, apenas às formadoras ou à coordenadora.

A interlocução no grupo não obedeceu a um ritmo constante, foi se alterando em frequência e volume e percebida de modo diferente por diferentes sujeitos e em diferentes momentos da formação como podemos ver nos eventos que trago como exemplos.

Luísa: Mas você gostaria de saber o quê? O que seria importante de ter nesse grupo no Facebook?

Janete: Eu acho que esse grupo tem altos e baixos. Tem um período que ele tá frenético, tem um período que ele tá morno.

Nina: Eu acho que coincide também com o presencial. Quando o presencial está melhor, está bombando, o online bomba também.

(Transcrição de entrevista coletiva realizada em julho de 2014)

A partir dos depoimentos das professoras podemos compreender que as discussões no ambiente virtual estavam necessariamente imbricadas com as vivências nos encontros presenciais de formação. Nesta pesquisa, como Santos (2003) não fazemos uma oposição entre real e virtual, pois entendemos que o virtual faz parte do real.

O conceito de ubiquidade ficou bastante evidente nesta pesquisa. Isso significa dizer que não havia uma fronteira nítida e definida entre a formação presencial e as interlocuções virtuais e que ambas se retroalimentavam num continuum de ações formativas. Assim como logo após os encontros comentários sobre o que havia sido discutido eram postados no grupo, encontros futuros eram planejados a partir de tarefas e combinados solicitados previamente naquele espaço. Esses combinados e trocas que de início foram por mim considerados informativos começaram a dar forma e a criar uma dinâmica no grupo. O que seria feito, como seria feito, quem desejava apresentar sua prática, que livro seria escolhido para o momento literário, todas essas informações, que constituíam e davam forma à dinâmica da formação passavam pela interlocução virtual. Estávamos todas, em maior ou menor grau, conectadas umas às outras e envolvidas com as discussões presenciais e virtuais da formação. Não era, portanto, apenas às quartas-feiras à noite que as professoras podiam trazer questões, compartilhar conosco suas narrativas sobre suas práticas, em qualquer dia e horário tinham esta oportunidade. Além disso, as professoras que não estavam mais participando dos encontros e que optaram por se manter no grupo podiam ler sobre a dinâmica dos encontros, as temáticas debatidas, dar opinião e enviar sua colaboração nas discussões.

Neste sentido que, concordando com SANTOS e SANTOS (2013: 45), considero que o grupo virtual criado no Facebook teve “um grande potencial pedagógico” pois trouxe “novos usos e novas possibilidades para a educação, permitindo a interatividade, a autoria e a cocriação”.

É importante ressaltar que a configuração de privacidade do Facebook permite estabelecer diferenciadas relações interlocutivas com grupos ou pessoas distintas. O usuário escolhe com quem compartilhar cada uma de suas publicações ou álbuns de fotografias. Assim, como numa pesquisa na qual o contato é presencial, as professoras só compartilham com o pesquisador, os enunciados que querem. Reconhecer esse recurso e essa possibilidade desconstrói a ideia de onipresença e onisciência do pesquisador sobre o pesquisado numa pesquisa online e o coloca diante do limite de qualquer pesquisa em Ciências Humanas, nas quais os acordos entre pesquisador e professoras participantes são

fundamentais, colaborando para a qualidade da pesquisa e garantindo o compromisso ético na mesma.

Foi possível perceber diferenças significativas em relação ao acesso e ao uso dos dispositivos e à velocidade de conexão, a partir do relato das professoras, tanto no caso das próprias professoras quanto de seus alunos. O modo como as professoras narraram seus usos durante a entrevista e em outras situações de interlocução nesta pesquisa me forneceu indícios dessas diferenças, de acesso, de usos, de saberes e não-saberes. Estas diferenças em si não interessaram especificamente ao meu objetivo de pesquisa e por isso não serão aqui discutidas. O que me interessou não foi apontar o que sabiam ou não as professoras, o que tinham ou não. Me interessou compreender o que produziam e o potencial que tinham de produzir leituras e produções críticas a partir dos usos que faziam dos artefatos culturais tecnológicos e sua inserção criativa na cibercultura.

Durante a interlocução na pesquisa, as postagens de professoras/formadoras/pesquisadoras eram em alguns momentos vistas, curtidas e comentadas por algumas. Outras, embora fossem visualizadas, não eram curtidas ou comentadas, ainda que o conteúdo ou o tema das postagens fosse parecido. Foi preciso dar sentido às postagens percebendo quais fios eram incorporados e, portanto, se desfiavam potencializando interlocução.



Figura 1: Evento de pesquisa 26
Curtir ou não curtir, eis a questão

Não foi possível criar uma compreensão para o fato de algumas publicações serem curtidas e comentadas e outras não. Acredito que seja esta uma situação típica de práticas de letramento em redes sociais, no tempo e no percurso individual que cada sujeito leitor faz do material disponível na web em seu percurso de significação e ainda que o aleatório contribui para a ordem do imprevisível, do incontrolável, do que não pode ser facilmente explicado. No entanto, foi preciso reconhecer que alguns fios eram conectados e outros descartados, nessa produção coletiva de sentidos. Refletir sobre esse processo e encontrar uma posição nessa trama, uma forma de dizer e pesquisar, foi um importante e permanente investimento metodológico para compreender a interlocução das professoras no grupo e refletir sobre as possibilidades de interlocução numa pesquisa online.

A quase invisibilidade com que essa tensão e distensão de fios era/é realizada, expõe a não governabilidade, a imprevisibilidade, a fluidez e a mobilidade criada por cada uma das professoras na criação de sua rede de saberes e fazeres. Estas características, longe de diminuírem a importância da formação online, de certa forma a justificam. Se não é possível prever os fios que serão incorporados em cada uma de suas redes, a potência da multiplicidade e da variedade parece fortalecer a construção de subjetividades, que desejamos críticas, criativas e inconformistas SANTOS (1996, 2004, 2009) que sejam capazes de fortalecer uma sociedade mais participativa, justa e democrática.

Multiplicidade, desterritorialização cultural e autoria

Compreendendo a impossibilidade de sobrecodificar as ligações dessas redes e investindo nos multiletramentos como oportunidade de fortalecer a justiça cognitiva através da Ecologia de Saberes (SANTOS, 1996, 2004, 2009) busquei reconhecer, assumir e viver a variedade e a multiplicidade nas ações formativas, que estão aqui relacionadas à diferentes saberes, à diferentes visões de mundo, de educação, que se materializavam no discurso das professoras em formação em interlocução no Facebook, às diferentes temáticas utilizadas por mim como provocação nas postagens do grupo, às diferentes semioses como modos distintos de representar e/ou criar realidades. Tal variedade justifica-se nesta pesquisa como investimento na construção de conhecimentos válidos, compreendido com SANTOS e MENESES (2009), como contextuais, tanto em termos de diferenças culturais, como em termos de diferenças políticas. Boaventura na defesa de uma sociedade mais justa e democrática investe num projeto de educação emancipatória que seja capaz de através de imagens desestabilizadoras “recupere nossa

capacidade de espanto e indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia” (SANTOS, 2009.p.18). Esta multiplicidade que julguei capaz de criar imagens desestabilizadoras está relacionada aos diferentes assuntos trazidos pelas professoras e formadoras para a arena da formação. Um investimento no que SANTOS apresenta como conhecimento-como-emancipação.

A reanimação do passado na nossa direção, proposta pelo projeto pedagógico que estou a propor, consiste, neste domínio, em reconstruir o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. O conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas (Santos, 2009. P.29).

Freire (1989:17) colabora para pensarmos nesta tensa e por vezes tênue relação entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação ao afirmar a parcialidade de todo conhecimento e a incompletude dos sujeitos. O autor alerta para a necessária humildade e criticidade dos educadores – incluo os pesquisadores e formadores – para superar o risco de aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém ache tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu por quem ainda não o possui. (Op.Cit.p.17/18)

Não podemos definir exatamente do que consideramos relevante e queremos oferecer como conhecimento o que é realmente válido e útil à realidade local de cada uma das professoras. Isso não significa prescindir dos conhecimentos científicos validados e necessários ao exercício da profissão, no entanto, viver o mundo com as professoras, atenta às questões que surgiam no dia a dia, provocando reflexão, expondo consensos e conflitos me pareceu uma boa estratégia de multiletramentos na formação. Estar atenta à necessária mediação ética nos debates que surgiam e que precisam ser encarados com escuta e atitude responsiva. Assuntos que poderiam não ganhar estatuto de tema de uma

formação em linguagem mas que ao serem tratados, debatidos ou ao menos citados, já nos alteravam, fazendo-nos pensar sobre as relações de poder, saber e fazer na educação e na sociedade: o calor nas salas de aula nos dias de verão no Rio de Janeiro, a funkeira Waleska Popozuda citada numa questão de prova, a pouca quantidade de comida oferecida na merenda escolar de uma escola, a violência a que estão submetidos alunos e professores em algumas unidades escolares, a falta de infraestrutura material, entre outros assuntos.

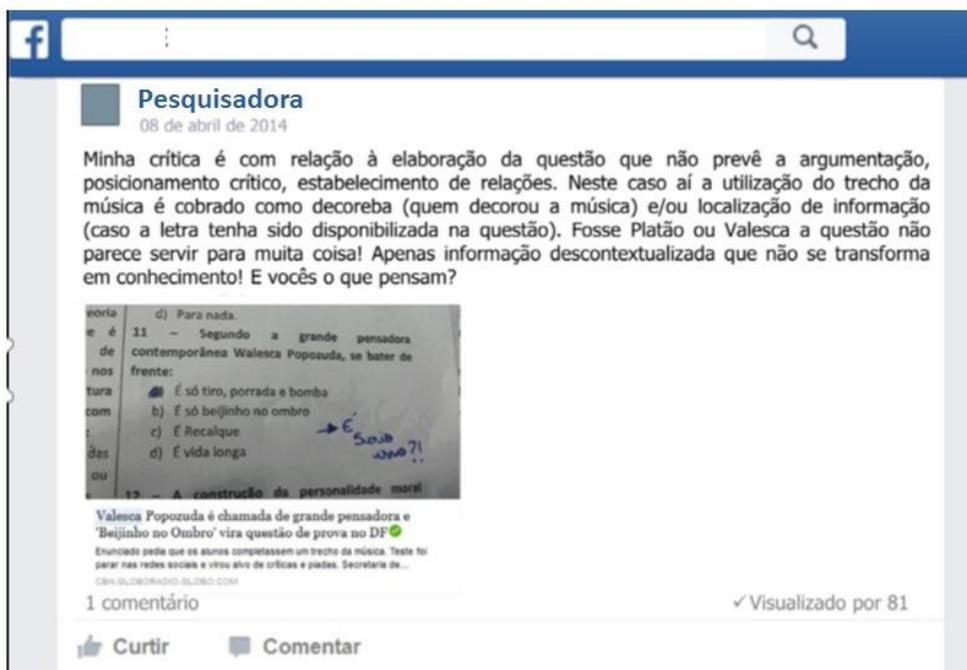


Figura 2 Evento de pesquisa 59
Postagem da página no Facebook – apresentação de natal em ritmo de funk



Figura 3: Evento de pesquisa 58
Postagem no grupo virtual – Waleska Popozuda em questão de prova

Conforme aponta Rojo (2012), com base em García-Canclini (2008[1989]), o que estamos vivendo é um processo de desterritorialização cultural, que possibilita

um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), já eles, desde sempre, híbridos, que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2012.p.4).

Parece importante reconhecer que este processo de “hibridização cultural”, provocada pela descentralização na produção e difusão de produtos culturais diversos abre espaços para “gêneros impuros” (García-Canclini 2008), provoca uma desterritorialização e altera as relações entre sujeitos e conhecimentos. Este investimento na formação, a partir dos processos de multiletramentos, é capaz de potencializar a autoria crítica dos professores na medida em que abre espaço para o diálogo entre culturas, enfraquecendo hierarquias e preconceitos no currículo praticado. O que passa a ter legitimidade para ser discutido na formação, e, na escola num movimento de reverberação, passa a ser constituído a partir de critérios éticos e democráticos de validação evitando apagamentos e epistemicídios².

A partir das publicações colocadas no grupo, as professoras iam dando sentido e produzindo seus conhecimentos sempre de forma partilhada, ainda que nem sempre ou exclusivamente com os pares do EPELLE, sem que necessariamente organizássemos tais conhecimentos a partir de nossos critérios de validade. Foram elas criando os critérios subjetivos de validação e fazendo reverberar alguns conhecimentos e não outros.

Antigos materiais, novos suportes: escolhas e ressignificação como processos de autoria

Ao iniciar o percurso desta pesquisa, deparei-me com a pouca familiaridade de muitas professoras com os artefatos culturais tecnológicos, expressavam, através de seus depoimentos, pouco ou nenhum uso pedagógico de mídias digitais. Depois da abertura do grupo no Facebook, algumas postagens fizeram-me reconhecer a transposição de materiais impressos que, escaneados, passavam a circular no ambiente digital com as

² O termo é empregado na perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos e referindo-se à “destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS e MENESES, 2009).

mesmas características e objetivos das coleções vendidas por livreiros nas escolas em que já lecionei: impressão ou fotocópia para utilização com os alunos.



Figura 5: Evento de pesquisa 62
Coleções digitalizadas e disponibilizadas em página do Facebook de uma das professoras



Figura 4: Evento de pesquisa 63
Vídeo compartilhado no grupo virtual

O que quero aqui registrar é que a convergência multimidiática possibilitada pela computação fez com que materiais e discursos que circulavam na escola em forma de material impresso, ou músicas em vinil ou CD, vídeos em VHS ou DVD passassem a ser

utilizados a partir do suporte digital. Essa constatação nos faz perceber a hipercomplexidade cultural de que trata Santaella (2010):

(...) a hipercomplexidade da cultura em que vivemos é fruto da mistura inextricável de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura. Embora tenham surgido e se desenvolvido ao longo de muitos séculos, formações culturais prévias continuam vivas e operativas quando emerge uma nova formação. Isto se dá porque nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. O que ela faz é alterar as funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos. (SANTAELLA, 2010, p. 18)

É importante ressaltar que a mudança no suporte não altera por si só a lógica cultural ou comunicacional, mas os usos que ganham esses antigos materiais e o modo de circulação deles, permitindo remixagens, a interação com outros professores sobre possíveis utilizações pedagógica, alteram os sujeitos que de uma lógica massiva de comunicação, vão aprendendo a dar seus passos, e compartilhando criticamente conteúdo numa lógica cibercultural. Isso significa dizer que os professores não jogaram fora “o bebê com a água do banho”. Vão/foram resignificando práticas e selecionando aquilo que valia a pena trazer para outros suportes e compartilhar numa cultura mais colaborativa e participativa.

Foi possível compreender, a partir dos eventos de pesquisa, esta imbricação permanente entre a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura como intervenientes no discurso das professoras em formação. Os vídeos musicais antigos, programas de televisão para crianças, que eram utilizados há certo tempo na escola com o recurso do videocassete ou aparelho de dvd e a televisão, mais recentemente disponíveis no site youtube, eram compartilhados no grupo e apareciam nas narrativas das professoras sobre suas práticas. Relatos sobre atividades pedagógicas com jornais impressos e programas de televisão também colaboraram para esta compreensão.

Fui observando e percebendo que onde parecia inicialmente encontrar consumo passivo de discursos e materiais pedagógicos que circulavam na rede, era possível ver diversidade, foi possível compreender ali o trabalho do sujeito com a linguagem e, portanto, um trabalho pessoal e subjetivo em constante recomposição. Comecei a olhar para estes indícios de subjetividade e pude compreender que os mesmos sujeitos que, a

princípio, acreditavam ser primordialmente consumidores de conteúdo, apresentavam usos distintos de materiais compartilhados na internet e nas apostilas pedagógicas da prefeitura, por exemplo. As atividades pesquisadas eram selecionadas e reorganizadas em suas coleções pedagógicas, tornando-se diferentes a cada uso, únicas, portanto, no cotidiano de cada projeto desenvolvido, em cada sala de aula e com cada grupo de alunos.

Autoria: Palavra outra, palavra própria

Sobre este processo de autoria como operação complexa de constituição do discurso vinculado às possibilidades concretas, ou seja, às condições de produção, à ordem dos discursos e as relações de poder envolvidas, Foucault (2013) me auxilia ao afirmar que:

O autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. (...) é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição – mesmo quando se trata de um autor conhecido – é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. (Ibidem, p.268)

Nesse complexo emaranhado entre querer dizer e poder dizer, fazer uso de palavras alheias que tomadas de empréstimo vão se tornando palavras próprias, as professoras foram produzindo seus discursos e saberes, produzindo formas de ser professoras e fazer da escola espaço de aprendizagem. Bakhtin chama atenção para o caráter ideológico do discurso, afirmando que “a palavra, não tem autor; não é de ninguém” (BAKHTIN, 1997. p. 309) e está sempre relacionada a discursos outros que a precedem ou sucedem na cadeia de comunicação verbal. Nas palavras do autor

a complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem (...). As palavras se dividem, para cada um de nós, em palavras pessoais e palavras do outro, mas as fronteiras entre essas categorias podem ser flutuantes, sendo nas fronteiras que se trava o duro combate dialógico. (BAKHTIN, 1997.p. 385)

Numa publicação em sua página do Facebook, em 01 de abril de 2015, Naara³ relata uma sequência de atividades realizada sobre a páscoa acompanhada de muitas fotos. Numa das fotos postadas, é possível ver o modelo tomado como base para a confecção de uma lembrancinha e o endereço do site consultado. A professora, parece ter seguido a

³ Cada uma das professoras escolheu o nome pelo qual desejava ser identificada na pesquisa.

sugestão encontrada no site para a utilização do livro da Ruth Rocha, e inseriu em seu planejamento a história “O Coelho que não era da páscoa”. No entanto, o modo como planejou e realizou as atividades demonstra bem o processo de autoria que desejo aqui explicitar. Realizou diversas buscas na internet com ou para seus alunos durante as atividades. Utilizou vídeos para terem acesso à diferentes contações de uma mesma história, além do modelo de enfeite de coelho que utiliza para compor a embalagem do brigadeiro de colher produzido junto com a turma como lembrança de páscoa. A fantasia é um elemento presente no discurso da professora, que inventa a partir dela, uma situação contextualizada de produção textual, utilizando-se de argumentos autênticos, como a proximidade da páscoa e, de um personagem do imaginário infantil, o coelho, cria a demanda por um gênero multissemiótico com seus alunos. Busca e encontra com eles um perfil do coelho da páscoa no Facebook e elabora com as crianças uma mensagem solicitando a receita do ovo de páscoa.

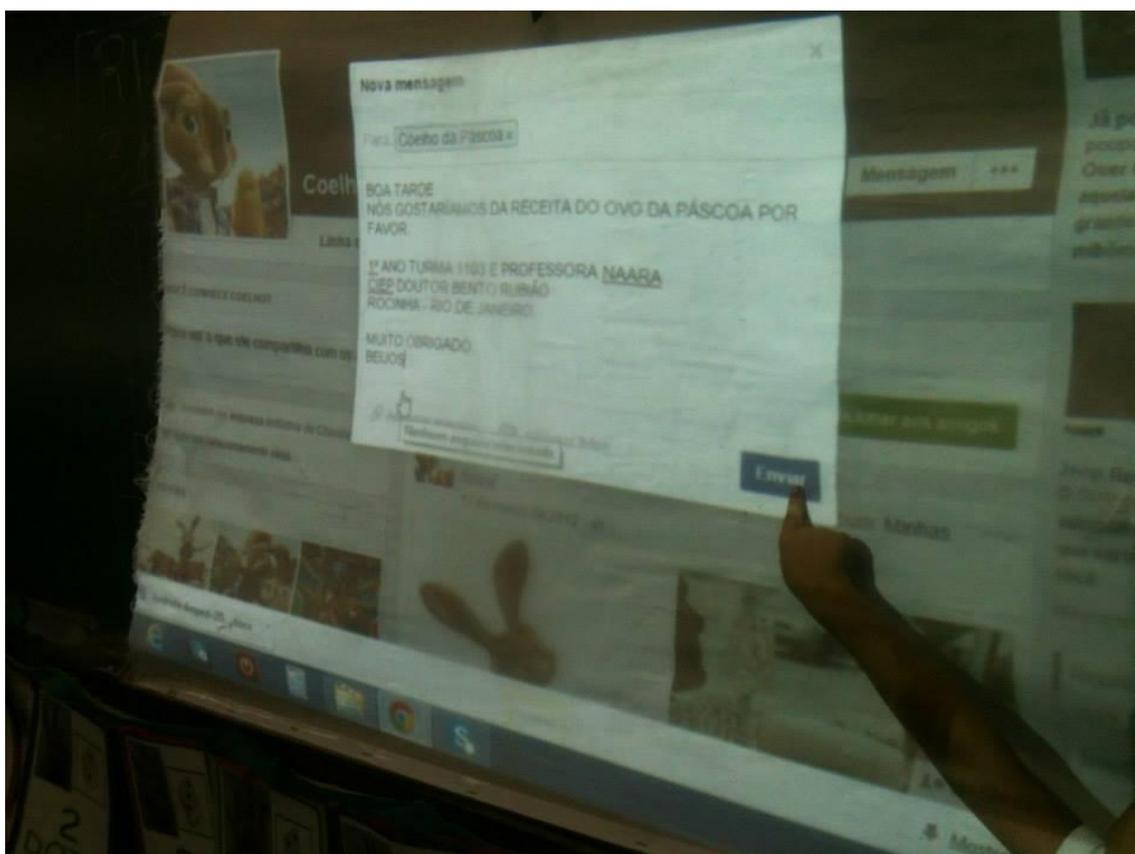


Figura 6: Evento de pesquisa 66
Mensagem ao coelho da páscoa

A professora vai compondo seu planejamento a partir das ideias sugeridas no site, trazendo também elementos de outras experiências vividas. Faz suas opções e recria as propostas, transformando-as em novas sugestões compartilhadas em sua página que

podem vir a inspirar novas práticas de outras professoras. Vale ressaltar que sua publicação foi curtida por trinta e nove pessoas e recebeu oito comentários na página.

Para Bakhtin, a palavra do outro deve se transformar em palavra minha-alheia numa relação exotópica (BAKHTIN; 1997.p.387). Neste processo as professoras vão buscando ideias de atividades e projetos e recriando-os, mudando aqui e ali e fazendo da ideia do outro, sua própria.

Neste trabalho, meu interesse maior foi pensar a autoria de forma ampla, não apenas nos textos produzidos e postados pelas professoras no Facebook, mas fui motivada a olhar para os processos de autoria nos discursos sobre as práticas materializados em gêneros multissemióticos, como as narrativas com vídeos e fotografias, produzidos e compartilhados no decurso da pesquisa-formação. O processo de autoria tem relação direta com “o processo de construção da identidade docente [que] se dá a partir de inúmeros, minúsculos e invisíveis trabalhos de sujeitos, que deixam marcas na sua produção discursiva. Por isso, a subjetividade docente é trabalho singular e individual, mas dela decorre a construção social da identidade deste profissional” (ANDRADE, 2010p.188). Naara e as demais professoras colaboradoras desta pesquisa foram se constituindo autoras a partir das narrativas que foram criando de si nesta pesquisa, das escolhas que foram fazendo ao narrarem-se, no encontro das palavras e ações próprias e alheias.

Assim como os alunos, as professoras ao relacionarem-se com as outras, dando sentido aos signos da formação, produzindo suas narrativas, tomam distância em relação a si mesmas, à suas práticas e seus conhecimentos e podem perceber-se de modo diferente. Este deslocamento é único para cada um dos sujeitos e representa a riqueza do processo formativo. Se cada uma de nós parte de um determinado ponto, tem diversas e diferenciadas experiências de vida e formação não seria possível esperar para todos um mesmo ponto de chegada, os mesmos conhecimentos consolidados, as mesmas práticas valorizadas e implementadas, seria um processo de homogeneização do qual pretendemos nos afastar. O importante neste processo de pesquisa-formação foi o deslocamento que cada uma de nós realizou, a partir do contato com os diferentes sujeitos e conhecimentos nos encontros e desencontros da formação.

Neste sentido, é possível afirmar que não há um fim, um objetivo final a ser alcançado por todos, mas deslocamentos, partilhas e possibilidades de sempre novos

acabamentos provisórios. E estes se configuram o objetivo de uma formação que se pretende discursiva e dialógica. Esse inacabamento dá a possibilidade de novas compreensões e reformulações constantes, necessárias ao professor, que, diante de novos desafios, a cada dia, em sua sala de aula, se reinventa, a partir de saberes produzidos coletivamente, também na formação e na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. T. de. A. *Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

_____. *Por uma didática da formação de professores da Educação Básica: do ecletismo ao patchwork*, Anais da 35 reunião da ANPED, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em 16 de abril de 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In Michel Foucault *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. 3ª. edição. Coleção Ditos & Escritos. RJ: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1989.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M.T.A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (orgs.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Pedagogia dos Multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.H.R. e MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP. Vol. II No. 1. 2010. <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3852/2515>

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78 | 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: Freitas, A.L.S. de; Moraes, S.C. de (org.) *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009. Revista Lusófona de Educação, 13, 2009

SANTOS, E. O. *Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas*. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18. 2003. disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> acesso em 03 de janeiro de 2014.

SANTOS, E.O.; SANTOS, R. *A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa – formação multirreferencial em um curso de especialização*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 43-69, mar. / jun. 2013 disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-2.pdf> acesso em 3 de fevereiro de 2015.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.