

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

**Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões
formativas e construtos de identidade docente**

Porto Alegre

2021

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões formativas e construtos de identidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Ambientes Informatizados e Ensino a Distância

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Moura, Késsia Mileny de Paulo

Narrativas digitais na formação de professores:
potencialidades, dimensões formativas e construtos de
identidade docente / Késsia Mileny de Paulo Moura. --2021.
228 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas
Tecnologias na Educação, Programa de
Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. Narrativas digitais. 2. Formação de professores.
3. Aprendizagem. 4. Identidade docente. I. Kieling Franco,
Sérgio Roberto, orient. II. Título.

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões formativas e construtos de identidade docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Apresentada em ____09/12/2021____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
UFRGS

Profa. Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
UFRGS

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss
UFRGS

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho
UFMA

Dedico a tudo e a todas as coisas que me ajudaram a trilhar esse caminho e constituir essa parte do que sou, cada pessoa com quem cruzei, cada objetivo, sonho ou desafio lançado ao longo dessa minha trajetória.

Agradecimentos

A Deus, por me guiar e ter-me feito perceber os sinais e os melhores caminhos que me trouxeram, com muito orgulho, a este momento. Honras e glórias a ti, meu Pai!

Aos meus pais, Luis Miguel de Moura (in memória) e em especial minha mãe Edilsa Maria de Paulo Moura, referência de determinação e amor pelos estudos. Obrigada por serem luz em minha vida.

Ao Luis Eugenio Santos de Almeida Carneiro, por todo companheirismo ao longo dessa jornada, que de certa maneira também foi sua. Obrigada por ser sustentáculo!

À professora Marie Jane Soares de Carvalho, pela acolhida desde a primeira conversa sobre o doutorado e por toda sensibilidade com que me conduziu no início desse processo. Obrigada por tudo!

Ao meu orientador Sergio Roberto Kieling Franco, por toda generosidade com que me aceitou e pela competência em me guiar nesse processo de doutorado que tornou possível essa construção. Meu eterno agradecimento!

Aos meus colegas de doutorado, com quem dividi impressões e angústias ao longo do processo de doutorado. Estamos sobrevivendo à pandemia, galera!

As professoras examinadoras Herli de Sousa Carvalho, Dóris Maria Luzzardi Fiss e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, por todo cuidado e sensibilidade com que avaliaram meu trabalho e ajudaram a melhorá-lo. Muito obrigada!

À Svendla Chaves, minha revisora, com quem aprendi o cuidado e zelo pelo texto.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me conceder esse tempo para estudos e capacitação.

Aos sujeitos de minha pesquisa, que tão lindamente trouxeram um pouco de si e de suas construções e me ajudaram a olhar mais adequadamente o processo de pesquisa e meu exercício da docência. Obrigada por tudo!

Ao CNPQ por favorecer essa construção científica. Obrigada. Viva a Ciência no Brasil e os investimentos nela!

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.

E ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,
Como de um sonho formado sobre realidades mistas,
De me ter deixado, a mim, num banco de carro eléctrico,
Para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.

E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua,
Como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda,
De haver melhor em mim do que eu.

[...]
Sou eu mesmo, a charada sincopada
Que ninguém da roda decifra nos serões de província.

Sou eu mesmo, que remédio!...

(Fernando Pessoa, 1944, p. 49)

RESUMO

A narrativa digital caracteriza-se como fenômeno que emerge do alinhamento entre o narrar histórias e os recursos de mídias digitais presentes no contexto da cibercultura. Esta pesquisa versa sobre as potencialidades da narrativa digital na formação de professores. Para tanto buscou-se responder que potencialidades a produção de narrativas digitais no âmbito da formação de professores carrega e quais as suas contribuições para construtos de identidade docente. Recorreu-se aos trabalhos de Robin (2008, 2012), Prado *et al.* (2017), Rodrigues (2017, 2019a, 2019b), Nóvoa (2013, 2017), Josso (2004, 2007, 2010), Larrosa (2002, 2004), Tardif (2014), Cope e Kalantzis (2000, 2009), Kalantzis e Cope (2011), Kress (2000, 2003, 2010), entre outros, que fornecem subsídios teóricos para problematizar e entender nosso objeto de estudo. O processo investigativo contou com uma pesquisa de campo com estudantes de pedagogia de uma Universidade Pública do nordeste brasileiro, baseada fundamentalmente na pesquisa-formação, que, entre os atributos que possui, permite acessar o pensamento experiencial, as concepções, os modos de exercer a profissão e os significados que o sujeito em formação vai elaborando, ou seja, permite acessar o próprio projeto formativo desse sujeito. Como resultados compreende-se que a produção de narrativa digital na formação de professores carrega a possibilidade de fomentar aprendizagens em TDIC e autorreflexões sobre as experiências vividas, levando em conta a interação sujeito-sujeito e sujeito-meio, a multimodalidade das linguagens trabalhadas, o design das produções, a diversidade de enredos trazidos e os variados níveis de estímulo a imaginação em decorrência desse processo. Destarte, a produção de narrativas digitais trabalhadas e refletidas no curso de Pedagogia pôde legitimar um olhar mais apurado sobre as aprendizagens que os participantes desenham nas suas trajetórias empreendidas, revelando os caminhos que estes têm tomado na construção e mobilização de saberes e competências, inclusive para uso dos recursos tecnológicos, a autoria e o reconhecer-se aprendente; bem como os significados para sua identidade – voltados a construção de saberes e percepção do processo de inacabamento que são como pessoas e profissionais da educação.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Formação de professores. Aprendizagem. Identidade docente.

ABSTRACT

Digital narrative is characterized as a phenomenon that emerges from the alignment between storytelling and digital media resources present in the context of cyberculture. This research deals with the potential of digital narrative in teacher education. In order to do so, we sought to answer what potentialities the production of digital narratives in the context of teacher education carries and what are their contributions to constructs of teaching identity. We used the work of Robin (2008, 2012), Prado et al. (2017), Rodrigues (2017, 2019a, 2019b), Nóvoa (2013, 2017), Josso (2004, 2007, 2010), Larrosa (2002, 2004), Tardif (2014), Cope and Kalantzis (2000, 2009), Kalantzis and Cope (2011), Kress (2000, 2003, 2010), among others, which provide theoretical subsidies to problematize and understand our object of study. The investigative process involved a field research with pedagogy students from a Public University in northeastern Brazil, fundamentally based on research-education, which, among the attributes it has, allows accessing experiential thinking, conceptions, ways of exercising profession and the meanings that the subject in training develops, that is, it allows access to the subject's own formative project. As a result, it is understood that the production of digital narrative in teacher education carries the possibility of promoting learning in TDIC and self-reflections on lived experiences, taking into account the subject-subject and subject-environment interaction, the multimodality of the languages worked, the designer of the productions, the diversity of plots brought and the varied levels of stimulation to the imagination as a result of this process. Thus, the production of digital narratives worked and reflected in the Pedagogy course could legitimize a more accurate look at the learning that the participants draw in their undertaken trajectories, revealing the paths they have taken in the construction and mobilization of knowledge and skills, including for use of technological resources, authorship and recognizing oneself as a learner; as well as the meanings for their identity – aimed at the construction of knowledge and perception of the unfinished process that they are as people and education professionals.

Keywords: Digital narratives. Teacher training. Learning. Teaching identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquina de casa	20
Figura 2 – Minha mãe	21
Figura 3 – Fachada da Escola Padre Diniz	22
Figura 4 – Escola Estadual Adalgisa Teódulo da Fonseca.....	23
Figura 5 – Entrelaçamentos do objeto de pesquisa	36
Quadro 1 – Trabalhos encontrados por lócus.....	38
Quadro 2 – Processos de construção de ND	40
Quadro 3 – Contribuições das narrativas para o processo formativo dos professores.....	41
Quadro 4 – ND na prática do professor	43
Figura 6 – Termos para narrativas digitais (nuvem de palavras)	45
Figura 7 – Representação gráfica do conceito de narrativa digital	53
Quadro 5 – Modos de enunciação digital em Xavier (2015)	63
Quadro 6 – Múltiplas facetas da formação pela experiência	81
Figura 8 – Característica do saber experiencial.....	90
Figura 9 – Ancoragens e relacionamentos do <i>design</i>	103
Figura 10 – Dinâmica constitutiva do <i>design</i>	104
Figura 11 – Elementos da <i>digital storytelling</i>	130
Quadro 7 – Mídia e tipo de produção.....	141
Figura 12 – Painel “A universidade”	143
Figura 13 – Painel “Práticas educativas/formativas”	144
Figura 14 – Painel “Formação e aprendizagens”	145
Figura 15 – Painel “Linha do tempo”	146
Figura 16 – Painel “Podcasts de entrevistas”	149
Figura 17 – Painel “Podcasts episódios variados”	150
Figura 18 – Podcast literatura infantil.....	151
Figura 19 – Painel “Blogs”	155
Figura 20 – Painel “Produções transmídias”	158
Figura 21 – Painel “Produções audiovisuais autobiográficas”.....	162
Quadro 8 – Síntese dos elementos que compuseram as potencialidades das Narrativas Digitais	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
GNL	New London Group
MST	Movimento Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	TESSITURAS INTRODUTÓRIAS.....	12
2	DOS DIÁLOGOS COM AS EXPERIÊNCIAS, O OBJETO DE PESQUISA	18
2.1	Trajetórias e aprendizagens	19
2.2	As tessituras do objeto de pesquisa	30
3	NOTAS E TRAÇADOS DAS NARRATIVAS DIGITAIS.....	49
3.1	Notas conceituais da narrativa digital.....	50
3.2	Notas espaciais das narrativas digitais.....	54
3.3	Partituras e características que delineiam a narrativa digital.....	61
4	ANCORAGENS DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	76
4.1	Fundamentos da narrativa digital na formação de professores	77
4.2	Encadeamentos com a identidade docente.....	89
4.3	Entrelaçamentos da produção de narrativas digitais	97
5	ITINERÁRIOS E ENQUADRAMENTOS METODOLÓGICOS.....	110
5.1	Lócus da pesquisa.....	116
5.2	Técnicas e instrumentos na pesquisa de campo	125
5.3	Análise dos dados	128
5.4	Conhecendo os sujeitos da pesquisa	131
6	PAISAGENS PRODUZIDAS NAS NARRATIVAS DIGITAIS	138
6.1	Paisagens produzidas nas narrativas digitais.....	140
6.1.1	<i>Potencialidades das produções diante dos aspectos observados nas narrativas digitais..</i>	<i>164</i>
6.2	Repercussões formativas nas produções	175
6.2.1	<i>Dimensões formativas repercutidas em repertórios de saberes</i>	<i>188</i>
6.3	Ressonâncias da produção de narrativa digital para a identidade docente	190
6.3.1	<i>Indícios de construtos de identidade docente.....</i>	<i>197</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	224
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	226
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	227

1 TESSITURAS INTRODUTÓRIAS

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, 1998)

A incompletude aqui retratada é o motivo da busca, da procura por outro entendimento, outro pensamento, ou ainda por tornar-se Outro. A consciência de nossa incompletude nos faz querer mais, ir além do predefinido, do convencional, além do formal e institucionalizado, nos faz querer transgredir. Uma transgressão que alimenta e alicerça outros quefazeres, maneiras de ser, que favorece a alternativa e a possibilidade de nos reinventar.

Aliás, não somente nos faz querer, nos impõe a necessidade de novas buscas e construções que proporcionem forma e identidade ao que somos. Cada passo, decisão de abrir ou fechar portas, buscar o pão antes ou depois das seis da tarde, ver a uva ou mesmo o caju nos inscreve no mundo e escreve nossa história. História que pode ser próxima ou bem distante do que éramos ontem e do que poderemos ser amanhã, sempre em um movimento de renovação e recriação.

O recriar e renovar-se de que fala Manoel de Barros encontra nas narrativas uma possibilidade que contempla essa necessidade humana de reinventar-se, de ser e tecer Outros em si a cada voo de borboleta traçado. A narrativa tem o potencial de ser utilizada para organizar as condições postas ao indivíduo e atribuir-lhes sentidos, ou seja, é uma maneira de efetivar processos de criação e recriação de experiências, de modo que o significado que lhes é dado e conferido aprofunda, esclarece e amplia nossa própria existência.

A respeito desse potencial, Galvão (2005, p. 328) destaca a narrativa como o “estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”, descrevendo e construindo suas histórias de vida, nas percepções singulares que cada um elabora. Assim, narrar é uma forma de estar e conhecer o mundo e remete a uma série de pressupostos e implicações subjacentes a objetividade, subjetividade e seus cruzamentos. Esses elementos

revelam a historicidade que marca a construção da existência, da identidade humana, considerando as conexões em âmbitos social e individual.

Todavia, imersos hoje no contexto da cibercultura, que nos impõe, segundo Lévy (1999), atuar e experimentar novos espaços e formas de comunicação, temos alargado e recriado nossas relações com o mundo, bem como com os novos gêneros e linguagens midiáticas contemporâneas, materializados através de nossos enunciados em rede. De acordo com Bakhtin (2011), estes refletem especificidades e minúcias de cada campo a qual se referem pelo conteúdo, estilo e também construção composicional. Nesse viés, até mesmo o narrar histórias, velha prática humana, pode ser formatado e compartilhado de maneiras diferentes, sob outros espaços e tempos, com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que ampliaram as possibilidades de expressão e comunicação dos sujeitos, desencadeando alterações nas concepções e comportamentos que legitimam outras formas de sentir, narrar, representar e experienciar o mundo.

Especificamente na interlocução entre as linguagens midiáticas e a narrativa, o advento das TDIC fez emergir formatos e possibilidades contemporâneos que estamos realizando pelos usos e apropriações que fazemos. Há, pois, no alinhamento da narrativa com os aparatos tecnológicos, o fenômeno das narrativas digitais, percebida como manifestações, enunciações, discursividades, construções ou representações dos sujeitos sobre si e sobre o mundo, perpetrado pelo universo da cibercultura (RODRIGUES, 2019a; PRADO *et al.*, 2017).

Nesse limiar percebemos que a utilização das TDIC estimula um processo que integra ações e relações que os sujeitos estabelecem nos contextos midiáticos que participam. O ato de narrar nessa ambientação expressa nossa existencialidade, uma vez que se apresenta como modo de captar, representar, manifestar, relacionar e inscrever-se no mundo por meio dos recursos digitais, algo que lhe dá substância e traz formatação a sua identidade.

Decerto, essa propositura coloca as narrativas digitais carregadas de potencial de aprendizagens e – por que não dizer também? – de autoformação, por evidenciarem através da forma e do conteúdo as modelagens e sentidos da existência do sujeito, nas suas dimensões individuais e coletivas, pessoais e profissionais, que de maneira criativa e inventiva no pensar, agir e conviver com os outros se transforma (JOSSO, 2010), nas representações narradas que elabora no contexto digital. Diante desse potencial, a narrativa pode ser a voz de acesso aos sentidos que permeiam a vida das pessoas, traduzindo-se em um forte estímulo “a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas

competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional” (DELORY-MOMBERGER, 2004, p. 89).

Com efeito, enxergamos nessas características da narrativa convergência com as necessidades da formação de professores. Na abordagem em que Nóvoa (1992) e Josso (2007) tratam das implicações formativas para o sujeito no ato de narrar, compreendemos que a narrativa digital pode ser mais um instrumento de voz e legitimidade do professor em construção, na constituição de sua identidade e profissionalidade, que é atravessada pelo experienciado, inclusive com usos de tecnologias digitais tão requeridos na educação atualmente.

Os estudos de Canini (2018), Rodrigues (2017), Toquetão (2018), dentre outros que compõem nossa revisão de literatura, nos dão um indicativo pertinente quanto a essa última questão. Concluem que o significado de uso das tecnologias deve ser construído pelo próprio sujeito aprendiz da docência na experimentação, com vistas a colocá-lo como centro e construtor de suas aprendizagens. Por sua vez, a produção de narrativas digitais pode favorecer essa reflexão no e sobre o contexto digital, pois, quando se trata de uso de tecnologias pelo professorado, não basta dizer que estes devem utilizá-la em sala de aula – esse uso deve fazer sentido, um sentido construído por eles mesmos.

Assim, na formação de professores as narrativas digitais podem desencadear novos sentidos ao ato de narrar as experiências pessoais e profissionais considerando esse espaço alargado pela cibercultura, que deve por isso ser problematizado. O uso de tecnologia na sala de aula é um desafio posto à educação em geral e aos cursos de formação especificamente, que devem consubstanciar inventividades para que este uso ultrapasse o viés de domínio meramente técnico dos recursos e avance na perspectiva de construção de significado para o sujeito que incorpora ou incorporará a tecnologia à sua prática.

Essa prerrogativa de alinhar a narrativa perante os recursos digitais tem se revelado um tema em crescimento nas investigações científicas que tratam do contexto da formação de professores, conforme nossa revisão de literatura que apresentaremos mais a frente. Esse aumento nas pesquisas deve-se, nas justificativas expostas por Rodrigues (2017), Costa (2017), Martins (2015), Castelano (2017), Rocha (2016) e Junqueira (2014), entre outros, ao reconhecimento das possibilidades de usos e efetivações nas práticas formativas, que ampliam e motivam as perspectivas de aprendizagem dos egressos dos cursos de formação.

A produção de narrativa digital na formação de professores pode conjugar os sujeitos como construtores de si, protagonistas de suas histórias e seus saberes, que incluem aí conhecimentos e competências com o digital. Por esse prisma vislumbramos que eles deixam

de ser meros usuários de mídias ou receptores de informações e ganham outro status e visibilidade sobre/nas telas e dispositivos multimodais por meio de seus construtos. Esse *status* de autor/construtor, por sua vez, pode favorecer o professor no desenvolvimento de sua identidade e profissionalidade. Esse *status* poderá incitar maior autonomia ou mesmo autoria e protagonismo na construção de saberes que legitimarão as suas práticas docentes, preceito mais condizente com as exigências educativas e formativas da atualidade que precisamos dar conta.

Diante disso, esta pesquisa investigou as potencialidades da produção de narrativas digitais no âmbito da formação de professores e os construtos da identidade docente. No arcabouço dessa investigação, estabelecemos como caminho para conquistar os objetivos a pesquisa-formação, que de acordo com Josso (2007) é uma atividade de pesquisa que traz contribuições para os participantes no plano de aprendizagens, percursos e projetos de vida. A pesquisa-formação tem nas narrativas um método de investigação dos significados das experiências, o que parece confluir bem com estudos no campo da formação de professores ou que buscam legitimar a voz do professor, sua identidade e profissionalidade, como no caso desta pesquisa. Na visão de Passeggi, Souza e Vicentini (2011), essa abordagem é relevante porque dimensiona tanto a reflexividade autobiográfica do professor, como sua inserção negociada em dada cultura, e com isso o sujeito é encarado como construtor de seus saberes.

Ainda sobre a pesquisa-formação, Galvão (2005) diz que esse tipo de pesquisa permite afiliar-se ao pensamento do professor, às suas experiências, aos significados das experiências vividas, às concepções e práticas, aprendizagens e significados, elaborações e maneiras de elaborar conhecimentos e conteúdos. Parecem ser esses os modos mais adequados na pesquisa com professores, trazê-los para a construção do conhecimento de si e da profissão, para que não sejam simplesmente alvos de investigação, e sim sujeitos que se investigam, que se constroem (NÓVOA, 1992).

A geração dos dados se deu no âmbito do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro. A pesquisa-formação se desenvolveu em um minicurso de 75 horas (entre teoria e prática) sobre narrativas digitais, oferecido aos alunos de 7º, 8º e 9º períodos do curso, de forma remota, utilizando-se a plataforma Google Meet¹. A escolha por um minicurso desenvolvido dessa forma deveu-se ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 e a proposição de atividades remotas sugeridas pela instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Sobre o minicurso, trouxe a possibilidade de formalizar um

¹ Google Meet é uma plataforma de videoconferência do Google. Por sinal bastante utilizada nesse contexto atual de ensino remoto nas instituições educativas.

espaço de reflexões e práticas convergentes com a proposta da pesquisa, que fomentou atividades ancoradas na metodologia *digital storytelling*.

Assim, este trabalho está dividido em seis capítulos. No próximo, intitulado *Dos diálogos com as experiências, o objeto de pesquisa*, há duas subseções: inicialmente apresentamos a nossa trajetória pessoal e profissional como uma tentativa de narrar e situar algumas nuances de nossa existencialidade; em seguida tratamos da delimitação do objeto de pesquisa doutoral que tem sua origem nas trajetórias formativas que traçamos, e sua relevância, que pontuamos fundamentalmente por meio da revisão de literatura.

No capítulo seguinte, *Notas e traçados das narrativas digitais*, são discutidas as narrativas digitais, dividindo-se em três subseções: primeiro trago algumas pistas conceituais e fundantes, ancoradas principalmente nos estudos de Robin (2008), Rodrigues (2017, 2019a, 2019b) e Prado *et al.* (2017), que auxiliam a clarificar o fenômeno; depois expomos as características centrais do universo da cibercultura, no qual as narrativas digitais são consubstanciadas, e para isso recorreremos aos apontamentos de Murray (2003) e Prado *et al.* (2017), dentre outros; e para fechar esse capítulo são tratados os formatos e as linguagens que a produção da narrativa digital pode carregar, e de acordo com as opções teóricas discutimos o hipertexto e a multimodalidade, ancorados nos estudos de Xavier (2010, 2015) e Kress (2000, 2003, 2010).

No quarto capítulo, são discutidas as *Ancoragens da produção de narrativas digitais na formação de professores* em três subseções: na primeira, procuramos apontar a produção de narrativas na perspectiva formativa. Aqui recorre-se aos estudos de Nóvoa (1992, 2010, 2013, 2017), Bolívar Botia (2002), Dominicé (2006), Josso (2004, 2007, 2010), Delory-Momberger (2004, 2016) e Larrosa (2002, 2004); na segunda tratamos dos entrelaçamentos da produção de narrativas digitais com a identidade docente, trazendo Tardif (2014) para fundamentar; na última, discorreremos sobre as produções de narrativas dos sujeitos como processos de *design* e agência empreendidos pela teoria dos multiletramentos, e para isso conversamos principalmente com os trabalhos de Cope e Kalantzis (2000, 2009), Kalantzis e Cope (2011) e de Kress (2000, 2003, 2010).

No quinto capítulo, *Itinérários e enquadramentos metodológicos*, são elucidadas as escolhas metodológicas, que carregam o nosso entendimento do fazer ciência, tendo em vista responder ao problema de pesquisa e conquistar os objetivos. Para isso, especificamos nossa abordagem, a natureza da pesquisa e argumentamos que o objeto de estudo aponta a pesquisa-formação como opção e, dentro de seus contornos, o lócus, as técnicas e os instrumentos utilizados na geração de dados, a proposta da análise dos dados e os sujeitos da pesquisa.

No sexto e último capítulo, *Paisagens produzidas nas narrativas digitais*, apresentamos a análise dos dados gerados pelas produções de narrativas digitais, discursividades construídas e expostas e ainda entrevista focal realizada. As produções foram analisadas por atributos que as organizações internacionais que estudam a metodologia *digital storytelling* têm trabalhado, a saber: a interação, o uso de palavras/linguagens, as ações, o enredo e o estímulo a imaginação. Além desses aspectos analisamos os significados desse processo de produção de narrativa conferidos pelos sujeitos, que foram indagados sobre aprendizagens adquiridas e construtos de identidade docente.

Passaremos agora ao primeiro capítulo, com os apontamentos que já indicamos acima, na tentativa de capturar e retratar a mim e ao objeto de pesquisa.

2 DOS DIÁLOGOS COM AS EXPERIÊNCIAS, O OBJETO DE PESQUISA

O Auto-Retrato

No retrato que me faço
 – traço a traço –
 às vezes me pinto nuvem,
 às vezes me pinto árvore...
 às vezes me pinto coisas
 de que nem há mais lembrança...
 ou coisas que não existem
 mas que um dia existirão...
 e, desta lida, em que busco
 – pouco a pouco –
 minha eterna semelhança,
 no final, que restará?
 Um desenho de criança...
 Corrigido por um louco!

(Mario Quintana, 2007, p. 138)

Diversos entendimentos e versões desse poema de Mario Quintana podemos tecer. Cada traço ou passo, por exemplo, pode nos designar um foco para ser abordado sob determinado assunto; o sujeito pode ser considerado no seu campo de imaginação, emoção ou reflexão que associamos às nuvens citadas pelo poeta, como também pode ser a partir de uma argumentação muito bem fundamentada e enraizada que representa uma árvore. Também, os traçados que dão forma ao desenho do sujeito podem ser elaborados a partir das memórias que ele carrega, ser uma invenção completamente original, ou ainda uma inventividade que mescle passado e presente, memória e reflexão de momento atual.

De todo modo, esses traçados irão imprimir e carregar um sentido e significado para quem o desenha, dando pistas do que se trata o desenho e quem é seu desenhista, que mesmo observado no passo a passo, no traço a traço, tem na integração das partes a constituição do todo do desenho que representa o sujeito. Esse movimento de integração é suscitado em outras formas de arte além do desenho artístico, nas composições musicais, nos projetos de arquitetura, nos parágrafos de um livro escrito. Em qualquer composição podemos, como no Retrato do Artista de Mário Quintana, nos orientar em determinados aspectos para trazer a compreensão do todo artístico.

Exatamente como em todo desenho, adotamos um determinado foco para narrar e descrever: um traço, que dá estrutura e forma ao que contamos, mas que também sofre alterações à medida que vamos contando e nosso pensamento vai adquirindo o nível da linguagem ou as lembranças de nossas vivências vão produzindo outra compreensão do acontecido. Assim, entendemos que a delimitação de um objeto de pesquisa supõe um

formato que perscruta sempre a relação entre as histórias de vida do pesquisador e o atendimento às demandas acadêmico-científicas.

A rigor, um objeto de pesquisa é construído na interrogação do tempo vivido, que expõe a interlocução entre aquilo que toca o pesquisador e o que é alheio e sente necessidade de investigar. Para atender essa prerrogativa do fazer científico e ainda os parâmetros do modelo de pesquisas com narrativas, trago inicialmente algumas tessituras de vida que me constituíram como gente e aprendiz da docência. Por tessituras entendo a disposição de um grupamento ou composto de elementos que melhor convém ao exercício de fazer ou registrar algo, de compor uma música, uma sinfonia, escrever um texto, desenhar uma obra de arte etc. Elementos que, combinados e devidamente alinhados, serão e darão origem a uma composição, no nosso caso, textual dessa pesquisa.

Para tanto, penso que a melhor forma de começar é contando uma história. Minha história ou pelo menos uma versão de algumas trajetórias percorridas. Para isso, assumo fundamentalmente a forma narrativa autobiográfica, na acepção de que, como humana, interpreto e autointerpreto a mim e ao mundo por meio dos meus escritos. Assim consigo acessar e relacionar essa entidade que sou (em autoconsciência e intersubjetividade, como indivíduo e ser social, histórico e cultural) e esse particular que narrarei (LARROSA, 2004).

Nesse encontro comigo mesma, peço licença para apresentar-me em primeira pessoa do discurso, o que torna mais fácil rememorar e tecer o que trago a seguir, que são cruzamentos do vivido, que se tornaram aprendizagens e saberes, que se tornaram experiências, que construíram uma parte de minha identidade.

2.1 Trajetórias e aprendizagens

Era uma tarde de fevereiro de 1987 quando minha mãe Edilsa colocou a mochila em minhas costas e disse: siga direto essa rua até seu final, onde se localiza a Escola Municipal Padre Diniz. Com essas palavras início este relato, no qual trago lembranças de minha trajetória de vida e de aprendizagens. Ao escrevê-las recorro a Clarice Lispector (1999, p. 115), que me tocou ao tratar o exercício de escrita como sonho, dizendo: “escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos e, sobretudo, uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra...”.

Figura 1 – Esquina de casa



Fonte: Acervo próprio.

Estávamos nessa esquina de casa, entre as ruas Praça do Centenário e Treze de Maio. Do local onde recebia as instruções e nos despedíamos até a escola eu andaria por 800 a 900 metros. Naquele momento, o desafio de chegar à escola parecia uma imensidão; lembro da emoção que aquela situação me causava, pois estaria ingressando na primeira série da escola primária, denominação da época.

O trajeto realmente era uma reta, um tanto quanto íngreme e cheia de cruzamentos, o que dificultava o percurso. A rua da escola era calçada por pedras grandes de granito. O cenário era repleto de casas de ambos os lados da rua, exceto por duas ou três bodegas ao longo do caminho. Em geral, tanto a Praça do Centenário quanto a Treze de Maio são ruas bem localizadas na geografia da cidade de Itaporanga, dadas como ruas principais e que dão acesso a outras importantes de comércio e serviços. Essas duas ruas abrigavam famílias de classe média, servidores públicos e fazendeiros.

Não que fôssemos classe média, vale destacar. Morávamos nesse cruzamento em uma casa de meu avô, que meu pai e seus irmãos herdaram. Minha família é numerosa: minha mãe, meu pai e seis filhos. Somente minha mãe trabalhava de forma continuada. Na época, era professora *pro tempore* do Estado da Paraíba e da Prefeitura de Itaporanga. Mais tarde ela prestou o concurso para servidora do Estado e se efetivou professora no ensino regular e no Projeto Logus II, modalidade de formação supletiva e aligeirada existente na cidade. Tornou-se, ao longo dos anos de exercício do magistério, uma referência de educadora da cidade, não só pela quantidade de pessoas com as quais contribuiu na formação, como também pelas orientações e consultorias que prestava a várias professoras que frequentavam nossa casa com o intuito de consultar-lhe sobre abordagens didáticas em sala de aula, avaliação da aprendizagem dos alunos, dentre outros assuntos relacionados ao exercício da docência.

Apesar da carga horária de trabalho puxada, com poucas horas em casa, minha mãe sempre nos incentivava muito a estudar. Penso que, na época, ela via os estudos como uma forma de garantir nosso futuro profissional e nossa independência financeira. No entanto, existia uma força maior nesses incentivos de minha mãe, que hoje reconheço como mais importante do que a objetiva possibilidade de ascensão social: estava presente uma prática apaixonada pelos estudos que ela mesma mantinha em seu íntimo. Exemplo disso foi ter voltado aos bancos escolares alguns anos mais tarde, na ocasião em que foi fazer a faculdade de Pedagogia em Patos, cidade localizada a 120 km de casa, saindo todo final de tarde em um ônibus fornecido pela prefeitura de Itaporanga para transportar os estudantes universitários e só retornando à meia-noite, durante quatro anos. Acredito que esse gosto e sua trajetória de professora a transcendeu e reverberou em nós, seus filhos. Já somos quatro com diploma de curso superior.

Figura 2 – Minha mãe



Fonte: Acervo próprio.

Da Escola Padre Diniz tenho boas lembranças. Lembro de minhas melhores professoras, Tia Selma e Tia Marluce. Fiz amizades, Denise, Valda e André – este último sempre nos defendia quando algum outro aluno se excedia nas brincadeiras; as musiquinhas que cantávamos ao chegar na sala são as mais encantadoras até hoje; o cheiro da merenda, aquele leite com achocolatado, que vinha em um copo de plástico azul com o slogan do governo da época, aquele macarrão com sardinha, servido em um prato de plástico também azul, são insuperáveis!

Figura 3 – Fachada da Escola Padre Diniz



Fonte: Acervo próprio.

Depois rumei para uma escola bem maior, a Escola Estadual Adalgisa Teódulo da Fonseca, que ofertava os anos finais do ensino fundamental (quinta a oitava) e segundo grau (correspondente ao ensino médio). Bem mais distante de minha casa também, a caminhada demorava de 15 a 20 minutos. Havia uma dinâmica de aulas diferente da que estava acostumada, mais disciplinas e um professor responsável por cada disciplina, como se organizam essas séries escolares.

A escola já sofria por falta de investimentos públicos, por vezes o aluno que chegasse muito atrasado não teria cadeira para sentar-se, também faltavam professores em algumas disciplinas, por atrasos nos contratos das secretarias de Educação. Além disso, todos os anos os professores entravam em greve por reivindicações salariais, causa legítima que movimentava grande parte da cidade, constituída por famílias com professores.

Essa é a realidade de muitas escolas brasileiras ainda, como apontam os indicadores dos relatórios oficiais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018). Também como indicam os estudiosos da área que se preocupam em trazer o panorama de financiamento na educação, como Amaral *et al.* (2016) e Monlevade (1997), e aqueles que apontam as dificuldades e desafios pelos quais tem passado a escola pública brasileira, como Libaneo (2012) e Kuenzer (1997), dentre outros.

Eram tempos difíceis. Na época, a inflação no Brasil estava descontrolada, o custo de vida era alto na região, e a seca, que sempre castigou minha terra natal, estava presente. Itaporanga é uma cidade de destaque na economia do sertão da Paraíba. Com cerca de 25 mil habitantes, é conhecida como rainha do vale do Piancó; por lá planta-se e exporta-se arroz vermelho, além de haver comércio e serviços que acolhem os comerciantes e consumidores

das cidades circunvizinhas. É famosa também por ter a melhor festa de São Pedro da região do Estado, tradicional na cidade, que atrai visitantes e turistas todos os anos.

Figura 4 – Escola Estadual Adalgisa Teódulo da Fonseca



Fonte: Acervo próprio.

No ritmo da escola fiquei até terminar o ensino médio, alimentando a vontade de seguir os estudos e entrar na universidade. Porém seria um desafio e tanto, visto que na minha cidade não tínhamos oferta de cursos superiores – a cidade mais próxima que possuía faculdade era Patos. Minha vontade mesmo era seguir para a capital João Pessoa, que fica a 420 km de Itaporanga. Em João Pessoa, tinha referência de tios maternos e paternos que partiram para estudar e por lá se estabeleceram, se formaram, conseguiram trabalho e constituíram família.

Penso que elementos das histórias de vida de meus tios também reforçaram em mim o desejo de continuar os estudos, ou melhor, de conseguir sair de Itaporanga para estudar. Esse se tornou um objetivo alimentado ao longo de anos de escolarização, mesmo sabendo que as minhas circunstâncias objetivas pesavam e emergiam por vezes como obstáculos, não somente pelas parcas condições financeiras de minha família, que teria que relocar investimentos para meus estudos, mas também consciente das limitações do processo de escolaridade ao qual havia sido submetida. Sabia que não seria tão fácil conseguir uma vaga na universidade federal, que na época estabelecia o vestibular para a seleção dos alunos.

Contudo, consegui ser aprovada e no ano de 1999 estava partindo de Itaporanga para João Pessoa a fim de começar meus estudos no curso de Pedagogia na UFPB. Essa partida me foi muito cara ou, citando García Márquez (2003, p. 403), “esta foi a viagem que eu mesmo transformei em legendária por causa de meu defeito incorrigível de não medir a tempo meus

adjetivos”. Estávamos minha mãe e eu na rodoviária da cidade, ela com suas recomendações e uma série de malas e sacolas, eu em uma mescla de sentimentos e grandes expectativas. Mais tarde minha mãe revelou que, se pudesse evitar, nenhum de nós, seus filhos, teríamos saído de casa, o que me fez pensar que essa partida foi muito dolorosa para ela também.

A viagem durou toda a noite. No nascer do sol estava chegando à capital. Consegui abrigo na residência universitária da UFPB, local onde morei durante toda minha graduação e mestrado, saindo de lá no ano de 2007. A experiência na residência foi oportuna para conhecer outras pessoas oriundas de várias localidades do Estado, com o objetivo de se formar igual ao meu. Grandes amizades fiz por lá, grandes aprendizagens tive lá, em especial com Maria e Eduardo. Fazíamos tudo dentro do *campus*, assistíamos aula, comíamos e residíamos no ambiente universitário.

Em João Pessoa eu tinha muitos tios e primos. Um tio paterno foi um grande incentivador, tio Basto. Sempre falava sobre a importância de estudar, que, no exemplo dele, tinha sido o meio utilizado para superar condições adversas e se formar em Medicina. Esse tio gostava muito de contar sua história, todas as ocasiões em que nos encontrávamos ele narrava momentos de sua infância difícil em Itaporanga, da forma como o meu avô encarou sua decisão de estudar, das estratégias que utilizou para conseguir sobreviver longe de casa, enfim, narrativas de uma vida que, ao final uma história de sucesso, havia chegado aonde desejava chegar. Era um sujeito que acreditava piamente no poder transformador da educação e transbordava isso pelo exemplo de vida e também em suas palavras.

O curso de Pedagogia foi um descortinar de mundo para mim. Ficava encantada com o que aprendia nas disciplinas, com as visões da sociologia, da filosofia, da psicologia, da história, do contexto da educação nas disciplinas pedagógicas. Conhecia um pouco da escola como aluna e como filha de professora, mas não tinha as explicações teóricas sobre os acontecimentos. No curso recebia esses aportes, que me serviram para conhecer e encarar o processo educativo e a educação no Brasil de outra forma.

Minha graduação tinha um elemento particular em sua conjuntura. Na época a universidade tinha firmado convênios com as secretarias de Educação, viabilizando vagas para que as professoras das redes de ensino dos municípios pudessem cursar Pedagogia. Essas medidas foram pensadas e efetivadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que previa a formação do professor em nível superior. As interessadas se submetiam a uma seleção diferenciada dos alunos que saíam do ensino médio.

Minha turma foi uma das pioneiras nesse modelo, de forma que sua constituição era bastante diversificada, desde a entrada no curso, na faixa etária dos alunos e, principalmente,

na experiência já existente na profissão. As alunas do convênio tinham uma trajetória considerável na docência em seus respectivos municípios. Em termos de números, tínhamos metade da turma que entrou pelo vestibular e a outra metade por meio do convênio.

Confesso que no início via esse aspecto com certa desconfiança. Pela carga horária de trabalho e estudo e ainda a idade das alunas-convênio, pensava que em termos de desempenho no curso teríamos uma disparidade grande quando comparados esses dois grupos de alunos. Contudo, fui desmistificando essa impressão primeira, dado que, além de essas alunas conseguirem levar a formação muito bem, ainda a enriqueciam com seus saberes da experiência, que eram partilhados nas aulas. Esse fato lembra a discussão empreendida por Pimenta e Lima (2009), Tardif (2014) e Paulo Freire (1996a) sobre os saberes profissionais docentes, que encontram na formação inicial um campo de possibilidades na construção de conhecimentos.

Essas alunas-professoras tinham muito a contar sobre o fenômeno educativo a partir de suas vivências nas escolas. Em qualquer discussão posta nas disciplinas elas partiam de seu contexto para problematizar o assunto. Via que esse era um elemento-chave para que elas entendessem as discussões teóricas; sobretudo, traziam e construíam outras aprendizagens quando estabeleciam relações entre a teoria aprendida e a prática de sala de aula que possuíam como bagagem.

Esse aspecto tornou minha graduação mais aproximada e mais contextualizada na realidade escolar, pois não estávamos discutindo somente teorias. As contribuições das alunas-convênio permitiram olhares diversos e pormenorizados das escolas. Assim, algo que inicialmente via como desvantagem naquela constituição, passei a conceber com grande significado. A diversidade da turma contribuiu muito para nossa formação.

Fora da universidade comecei a atuar como professora no ensino fundamental em escolas de bairros periféricos de João Pessoa entre 2000 e 2001 e, depois, de 2003 a 2004. Nesse momento recorria ao que sabia sobre docência, o que tinha aprendido até então no curso de Pedagogia, na observância das experiências de minha mãe ou ainda na minha vivência como aluna, sobre o que ancora nossa prática inicial em sala de aula. Pimenta e Lima (2009) trazem justamente esses elementos de composição nos depoimentos das estagiárias de docência.

Pude verificar que esses artifícios pareciam insuficientes pela dinâmica da sala de aula. Naquele momento, no entanto, era do que dispunha, de maneira que fui fazendo as minhas articulações possíveis e desempenhando o meu papel como professora. Confesso uma certa frustração: parecia não conseguir avançar muito no meu exercício profissional, parecia

que os alunos não aprendiam muito comigo, parecia que eu não me encaixava em algumas dinâmicas da escola. Essa experiência no papel de professora fornecia elementos para autorreflexão e minha identidade na profissão. Percebi que a prática docente é realmente muito desafiadora, percebi que a prática dá subsídios para o desenvolvimento de teorias, percebi que as escolas são mundos complexos com suas dinâmicas e seus sujeitos.

Na universidade também me integrei no ano de 2001 ao movimento estudantil e social, no Centro Acadêmico do curso (CA de Pedagogia), no Diretório Central dos Estudantes (DCE), em um segmento do Movimento Sem Terra (MST) chamado Consulta Popular, que promovia formação teórica e ações sociais, e ainda participei da coordenação da casa de estudantes da UFPB. Esses espaços de discussão e prática política foram muito importantes para que eu entendesse a conjuntura brasileira e por que nós, da classe trabalhadora, precisávamos lutar por mudanças na sociedade brasileira e melhorias na educação.

Nesse aspecto da formação para além da sala de aula, participei também, entre 2001 e 2003, de projetos de pesquisa. Primeiro como voluntária em um projeto que discutia a infância em vulnerabilidade social; depois, em outro projeto que estudava concepções e trajetórias docentes. Como se sabe, o objetivo de projetos de pesquisa é iniciar os alunos na competência do pesquisar, outro pilar que a formação acadêmica deve favorecer.

Foi dessa iniciação que surgiu o interesse por pesquisar as concepções de cidadania de professores e alunos no meu mestrado, me submetendo à seleção logo após o término da graduação. Ingressei no mestrado em educação da UFPB no ano de 2004. Nessa oportunidade, intensifiquei os estudos sobre a educação, conhecendo outras teorias ou aprofundando as já obtidas na graduação, além de consolidar a vontade de atuar no ensino superior. Concluí meu mestrado a contento no ano de 2006, com o auxílio de minha irmã Renata, que conseguira comprar um computador e emprestou-me para o processo de escrita. Aqui se origina minha relação com o computador, um uso mais funcional para escrita da dissertação, que se baseava no domínio básico dos programas de edição de texto e planilhas.

Doravante, minhas preocupações se voltaram a uma colocação no mercado de trabalho, conseguindo ingressar em 2007 como docente em uma instituição privada, que oferecia cursos aligeirados de licenciatura, com aulas aos fins de semana, éramos, em uma tentativa de classificação mais aproximada, professores aulistas. Apesar disso, atuar nesse nível de ensino, bem como ter contato com os alunos, reforçava mais o que almejava como docente.

No ano de 2008 fui aprovada em um seletivo do curso de Pedagogia de uma faculdade em Patos, mesma faculdade que minha mãe havia se graduado. O que me foi oportuno nessas

ocasiões foi adquirir experiência em sala de aula no ensino superior. Paralelamente a essas experiências, estudava para concursos públicos; fui aprovada para orientadora educacional em concurso da rede de ensino de João Pessoa no ano de 2008, sendo nomeada em 2009 para exercício do cargo. No ano de 2009 também comecei minha atuação como tutora no curso de Pedagogia da UAB/UFPB, deixando a faculdade em Patos, concentrei todos os trabalhos em João Pessoa.

Na escola da rede municipal compunha uma equipe de profissionais que dava suporte aos professores da escola, entre orientadores, supervisora, psicóloga, assistente social e gestoras. Era uma escola de pequeno porte em um bairro da periferia que atendia a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Aprendi a importância do trabalho em equipe e de uma equipe bem integrada. Contudo, era preciso desconstruir uma barreira invisível que havíamos criado ao separar o trabalho do professor do trabalho dos técnicos. Essa era nossa maior dificuldade como equipe de técnicos da educação. Por vezes conseguíamos avançar no trabalho com os professores e com os alunos; outras vezes, não. Essa questão me fez pensar que o trabalho dos profissionais de educação não está preestabelecido, ele é construído na prática, nos laços, nas interações efetivadas, visto serem funções que se aproximam e combinam no objetivo da aprendizagem dos alunos.

Lembro da sala de informática, que tinha em seu quadro de profissionais monitores em todos os turnos. Para a utilização desse equipamento firmávamos um calendário com dias e horários previamente combinados com as professoras, que levavam suas respectivas turmas para atividades direcionadas pelos monitores. A escola possuía conexão de rede. Os computadores eram utilizados tanto por alunos quanto por professores. No presente vejo que os recursos ali contidos poderiam ser mais bem explorados, como pontuam Moran e Masseto (2006).

Como tutora a distância, área em que atuei de 2009 a 2012, a preocupação estava na comunicação com os alunos do curso. Os esclarecimentos e o *feedback* de tarefas tinham de ser o mais prontamente realizados por nós. A comunicação clara e rápida era uma estratégia adotada. Essa experiência foi significativa para mim nas aprendizagens com os recursos e dispositivos tecnológicos. Tinha que me apropriar para desempenhar minha função e melhor atender os alunos do curso. Contudo, destaco que a maior pertinência aqui estava no paralelo que pude estabelecer entre o ensino superior presencial e a educação a distância. São contextos diferentes, que requerem posicionamentos, abordagens e procedimentos diferentes – não por isso dicotômicos ou paradoxais. Penso hoje que práticas exitosas de um modelo podem perfeitamente subsidiar o outro.

Em 2012 assumi o cargo de docente no curso de Pedagogia da UFMA, tendo de me adaptar com a cidade de Imperatriz (MA). Cada nova disciplina me trouxe a oportunidade de caminhar de forma diferente. Logo na chegada à UFMA também assumi a coordenação do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da região sul do Estado do Maranhão. Durante quatro anos tive que acompanhar as 15 turmas que tínhamos em outras cidades, algumas bem próximas, outras distantes de Imperatriz. Como as aulas funcionavam aos fins de semana, viajava aos sábados e domingos para estar mais perto dos alunos, além de prestar assessoria aos professores e coordenadores locais.

Além dessas questões, a assunção da coordenação do PARFOR me proporcionou um conhecimento legítimo sobre o Estado, inclusive no viés da dinâmica educativa. Era oportuno como docente e coordenadora conhecer o contexto em que o exercício de minhas funções se dava, e o panorama que essas viagens me favoreciam contribuíram muito para isso. Penso, para além dessa contextualização, que essas andanças me permitiram problematizar e buscar elementos de ressignificação de minha prática, enriquecendo com vidas e culturas outras o meu exercício profissional.

O exposto traz algumas trajetórias, poderiam ser outras, poderia haver outras narrativas, mas são essas que me fizeram pelo aporte da educação e de aprendizagens. Dito isso chego a algumas conclusões que posso compartilhar. A primeira, parafraseio Gabriel García Márquez (2003, p. 118) quando diz que “desde aquela época não ganhei um único centavo que não fosse com a máquina de escrever, e isso me parece mais meritório do que se poderia pensar” – na minha história, nunca ganhei nem conquistei nada que não fosse pela educação, e quando falo de ganhos e conquistas não me limito à perspectiva econômica, falo de forma mais ampla, reconhecendo que foi por minhas trajetórias educativas e de aprendizagens que me fiz.

Outra conclusão é que ao trazer essas trajetórias e aprendizagens por vezes tenho a impressão de que sempre estiveram aqui diante de mim, mas não como um caminho pronto e predefinido, isso não é possível. Estava ali em formação, com seus indícios, mostrando-se e me mostrando, toda decisão tomada, todo o percurso foi me constituindo no próprio caminho, como nos lembram Maturana e Varela (2001), o caminho se faz ao trilhá-lo; o que fiz e o que não fiz, o que fui e o que não fui, enfim, o que me tornei devo ao trajeto que trilhei até aqui.

A intenção ao trazer essas lembranças de minha trajetória de vida – com destaque para as nuances do processo educativo/formativo que me fez gente, as pessoas, os lugares, os laços estabelecidos e as aprendizagens – justifica-se em buscar apresentar as marcas de minha

profissionalidade e o formato que minha identidade docente tem ganhado. A linguagem aqui utilizada tornou-se uma forma de encaixar o curso de vida no meu próprio eixo, ou, nas palavras de Larrosa (2002, p. 21), produziu sentido e criou realidades que “às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] Creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. A linguagem escrita na forma de narrativa foi uma forma plausível de explicar e construir minha realidade, que enxergo sob perspectivas diversas, elaboradas nos diferentes encontros que tive com o mundo. Ao enxergá-la, realizo um exercício de interpretar e atribuir significado que caracterizam a própria construção da minha realidade e de minha história.

Nessa narrativa encontrei a maneira de expressar e construir os significados de minhas experiências, seguindo a argumentação de Bruner (1991, p. 4) ao dizer que “nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante”. Delory-Momberger (2004, p. 13, tradução nossa), discutindo biografia, socialização e formação, destaca que, embora possa parecer excessivo, toda experiência humana é biográfica, quer seja ela intelectual, emocional, estética, religiosa, “uma vez que consiste precisamente no registro de uma situação, um evento, a um ‘objeto’ na vida de um indivíduo e nas representações que ele construiu”.

Essas ponderações abrem margem para considerar a amplitude que envolve a vida do sujeito em termos pessoais, profissionais e sociais, e ainda a diversidade de versões e de representações que ele pode criar nas imersões que realiza e nas experiências que vive. Os significados da experiência só podem ser acessados pelo sujeito ao narrar sua história. Somente quando dizemos, exercício mais complexo, a alcançamos, porque somos mediados pela linguagem, logo não temos outra maneira de acessar a nós mesmos que não seja no contar, no narrar, como se estes fossem instrumentos de um exercício antropológico de si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2004).

As narrativas são práticas antigas e tradicionais, convencionais, diria também, de construir e transmitir cultura, que transitam entre os restritos ou amplos domínios do homem em cada momento histórico vivido (BRUNER, 1991). Ao dizer isso, considero que as histórias contadas nos constituem, são formas de dizer e contar, logo formas de se dizer e recontar, autobiografias, que reafirmam o ser como incompleto, mas em processo de construção.

Esses preâmbulos foram construídos mediante a linguagem escrita, mas também poderiam ter sido apresentados oralmente, sob outros formatos, gêneros e por outras mídias.

Poderiam, por exemplo, ter sido apresentados em uma *live* publicada em alguma rede social, poderiam também ter se constituído por um álbum de fotografias ou ainda poderiam ter sido apresentados em um *blog*, em um *podcast*, enfim, por outros formatos e linguagens narrativos possíveis.

Aqui já apresento pistas do objeto de pesquisa: o delineamento e a exploração de outros formatos para as narrativas, em que acredito encontrar, nos usos de diversas linguagens e mídias em convergência, possibilidades de contar histórias mais incrementadas, cheias de efeitos e de estilo em cada produção elaborada pelos participantes. Por meio dessa mineração, penso conseguir avançar em formatos que a narrativa pode adquirir com o arcabouço das mídias digitais, e nesse sentido te convido a percorrer comigo esse processo de extração.

Antes, pois, passaremos, ainda que nos limites do meu percurso profissional, às observações específicas do contexto em que o objeto de pesquisa foi construído. Para essa seção adotaremos no discurso a primeira pessoa do plural, no intuito de trazer outras vozes e diálogos que me ajudaram a problematizar o objeto da pesquisa.

2.2 As tessituras do objeto de pesquisa

Dando continuidade aos elementos estruturantes da tessitura que compõem nosso trabalho apresentaremos agora aspectos que, ressaltados pelo fazer científico, revelam o que caracteriza nosso objeto de pesquisa e como ele foi observado, além de trazermos as motivações e justificativas para querer-lhe pesquisar. Nossa escolha parte de experiências da trajetória profissional, que, no exercício da docência na educação superior, obteve encontros inquietantes e transformadores diante das circunstâncias e significados que o trajeto despertou em nós, em nossa percepção e prática docente, dando origem a presente pesquisa, intitulada *Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões formativas e construtos de identidade docente*.

Como primeiro elemento aglutinador desse traçado de interesse em pesquisar o assunto, destacamos a experiência como tutora a distância no curso de Pedagogia da UAB/UFPB, entre os anos de 2009 e 2012. Esse momento, para além de representar nossa aproximação mais estada às tecnologias, forneceu também incrementos a nossa identidade docente, favorecendo a construção de saberes na relação com o aluno da educação a distância e suas formas de aprendizagem, que modificavam também nossas formas de aprender e ensinar.

Se inicialmente olhávamos com certa desconfiança para a formação a distância, aos poucos, no desenrolar dessa nossa passagem pela UAB/UFPB, evidenciamos uma formação de qualidade. Naquela ocasião, acompanhávamos os alunos no cumprimento de atividades da disciplina no Moodle², o que requeria saberes e fazeres envolvendo a utilização de dispositivos tecnológicos, momento que desencadeou olhares mais apropriados sobre as tecnologias digitais e suas contribuições para as práticas educativas, alterando a maneira de desenvolver a docência na cibercultura.

A prática docente na educação a distância, a forma de como se relacionar com o aluno, os procedimentos metodológicos e avaliativos ganhavam conjunções relevantes. Entendemos que esses ressignificados estão em consonância com o que referiu Lévy (2001, p. 16) ao tratar a cibercultura como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. As alterações que o espírito da educação a distância (EAD) provocou não estão aclimatadas somente na exploração de técnicas utilizadas para usos de tecnologias, embora seu o reconhecimento seja inegável. O essencial para o autor está no “novo estilo de pedagogia” que a aprendizagem em rede favoreceu.

Todavia, nessa experiência também chamava atenção o lugar que a linguagem ocupa nessa modalidade de ensino. O trabalho mais intenso e cuidadoso com a comunicação e as linguagens nos atravessava pelas formas diversas de práticas e eventos de comunicação, leitura e escrita que emergiam naquele contexto tecnológico e em rede. Sentimos a necessidade de maior apropriação dos dispositivos tecnológicos, a fim de garantir práticas de leitura e escrita mais efetivas no desenvolvimento da função. E isso foi problematizado no próprio uso dos dispositivos contidos na plataforma do curso. Essa questão remete aos estudos sobre letramentos empreendidos por Soares (2002), Buzato (2009), Lankshear e Knobel (2005), Cope e Kalantzis (2000), entre outros, que apontam os diferentes estados ou condições que as tecnologias geram naqueles que as utilizam em suas práticas educativas.

Alhures, já como docente no curso de Pedagogia da UFMA, nossa dinâmica de aula nas disciplinas seguia uma proposta, uma linha mais dialogada. Os alunos comentavam, discutiam, refletiam e escreviam sobre as aprendizagens dos conteúdos nas disciplinas, bem como sobre as práticas de ensino que realizavam nas escolas. Aqui chamavam atenção as potências da escrita no processo formativo dos alunos. Em quaisquer de seus formatos assentavam a pertinência da socialização de saberes e a possibilidade de avançar em reflexões

² Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem.

sobre as identidades docentes que estavam sendo construídas ou reconstruídas. Era um pouco disso que sentíamos em cada partilha nas aulas, em cada relatório de estágio, estando aqui o segundo traçado que demarca o nosso despertar para o objeto de estudo.

Certamente, sobre as potencialidades da escrita, aqui dadas pelas narrativas, já é sabido nos estudos de Josso (2007), Delory-Momberger (2004, 2016), Dominicé (2006), Nóvoa e Finger (2010) e Nóvoa (1992) que são recursos que contribuem para a (auto)formação dos sujeitos, garantindo-lhes um *status* mais ativo em seus construtos ao trazer as marcas das trajetórias e significados que atribuíram às experiências vividas.

Entretanto, com olhar específico na formação do professor, Nóvoa e Finger (2010, p. 26) perspectivam os escritos como elemento de voz dos sujeitos em formação, sendo, portanto, condição para a formação desse profissional, pois, segundo os autores, “dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”. Assim, mesmo que o formando seja interceptado por ações educativas em sua formação, esta pertence, de fato, a ele, sendo por meio da tomada de consciência de seu próprio percurso e aprendizagem que ele se forma. Como destacam os autores, “é verdade que todo o adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual, cuja explicação teórica nem sempre é possível”. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 31).

Além disso, os autores defendem a necessidade de garantir na formação de professores mecanismos que desvelem as circunstâncias e os saberes que os tornam e os constituem professores, em sua própria fala. E pelas disciplinas que investiam nas construções escritas dos alunos obtínhamos indícios mais aproximados de seus percursos e suas aprendizagens, das mobilizações que eles promoviam em seus trajetos para entender a docência e construir sua identidade profissional. Foi nesse momento que nos aproximamos de discussões sobre as narrativas na formação de professores, que, dadas em portfólios de aprendizagem, diários formativos ou memoriais, podem favorecer uma adequada socialização com a profissão, pois em construção e reconstrução propiciam um acompanhamento e conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos estudos de Passeggi (2011), Frison e Simão (2011) e Seixas (1997) encontramos defesa da construção dos escritos de aprendizagem na formação. Dizem os autores que essa escrita conduz à autorregulação do aprendiz da docência, que mobiliza, organiza e controla as diferentes estratégias de que dispõe e se utiliza. Cada texto produzido traz as estratégias cognitivas, afetivas, linguísticas e técnicas utilizadas pelos aprendentes da docência e

contribui para o enriquecimento da identidade profissional, que está em constante construção (OLIVEIRA *et al.*, 2006).

Estávamos, por assim dizer, constatando as potencialidades e a importância da escrita no processo formativo de professores, que, na amplitude das narrativas de formação, conforme discutidas por Josso (2010) e Nóvoa (1992, 2013), conduzem à exteriorização do que fora interceptado para a aprendizagem e para a constituição de si, promovido pelo próprio sujeito que narra, a partir do que foi experienciado em suas relações e percursos traçados.

Esse fazer textual valoriza o que é experimentado, provocando reflexões de forma a dimensionar o que ocorreu e tocou o sujeito da ação, em uma relação de diálogo consigo e com os outros. É um mecanismo autoformativo, visto ser o sujeito que seleciona, organiza, mobiliza e regula os pensamentos e escritos que caracterizam sua aprendizagem (LARROSA, 2004; JOSSO, 2010). As narrativas no processo de formação de professores dão visibilidade ao próprio sujeito que escreve e conta suas trajetórias e experiências (JOSSO, 2010; NÓVOA; FINGER, 2010; DOMINICÉ, 2006; LELIS, 2001). Seguir essa agenda é favorecer a construção da identidade e desenvolvimento do profissional ainda na formação (NÓVOA, 1992, 2017).

Diante desses aportes teóricos, pensamos na narrativa escrita como reveladora do que marcou e transformou os sujeitos, na visão do próprio aprendente, que fornece elementos à compreensão de seus processos identitários. Embora nessa lembrança a narrativa de aprendizagem tivesse um foco e formato escrito específico, é relevante destacar que seu potencial poderia ir muito mais além, adquirir outros contextos, outros formatos, outros meios de construção e socialização. Dali começamos a refletir sobre outros espaços ou formatos que as narrativas poderiam ocupar no curso, considerando sua amplitude e enriquecimentos nos processos em que são pontuados.

Doravante, voltando à ambientação do curso de Pedagogia, ao assumir a disciplina Informática Aplicada a Educação, começamos a observar o pouco uso das tecnologias digitais no âmbito da formação, tanto pelos professores quanto pelos alunos, fato que nos causava desconfortos e inquietações no enfrentamento das discussões que a disciplina ensejava. Aqui o terceiro traçado que demarca o objeto de estudo.

No contexto da cibercultura, novos desafios e dinâmicas foram desenhados às instituições e práticas dos atores sociais (LÉVY, 2001). Ao tratar dos ambientes educativos, a condução dos processos de aprendizagem foi sendo questionada em seus propósitos e metodologias. Segundo Ivanda Silva (2011), as tecnologias no contexto educativo solicitam reflexões sobre as práticas educativas. Moran e Masseto (2006) também falam sobre os

desafios que foram postos às escolas com o advento das tecnologias. Hargreaves (2004) lembra ainda as provocações que as tecnologias trouxeram para as instituições educativas. Diz o autor que as instituições na era digital já não são mais as mesmas, pois os professores, os alunos e as formas de ensinar e aprender já não são mais os mesmos. Sendo outras, requerem novas intencionalidades educativas que atendam às necessidades cognitivas estimuladas pelas inovações tecnológicas.

Essas questões dispostas condizem com as mudanças e as novas necessidades que a era digital trouxe para o cotidiano. É possível dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ocupam um largo e decisivo espaço na sociedade, formulando novos processos culturais que representam o balizamento de outras práticas sociais (SOARES, 2002; BUZATO, 2009).

Ao concordar com essas afirmações estamos considerando o alargamento de possibilidades pedagógicas que as TDIC demarcam, quando favorecem a interação, a comunicação, o compartilhamento de informações e a construção do conhecimento, pautas emergentes nas discussões e proposições das políticas e práticas educativas. Contudo, nossa preocupação é situar o contexto específico da formação de professores, que ganha complexidade e carrega inúmeras possibilidades político-pedagógicas para o desenvolvimento do docente na era digital. Segundo Porto (2006, p. 44), a formação para a era tecnológica é mais aberta, aberta a novas experiências, maneiras de ser, se relacionar e de aprender, “estimulando capacidades e ideias de cada um; proporcionando vivências que auxiliem professores e alunos a desenvolverem a sensibilidade e a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade”.

Contudo, para que as tecnologias digitais apresentem alterações positivas no processo educativo, é necessário buscar compreender suas potencialidades e inseri-las efetivamente nas atividades docentes, o que requer um processo de apropriação docente para a questão (BUZATO, 2009). E nesse sentido os processos formativos propostos não podem estar alheios aos avanços tecnológicos e às necessidades educativas que os sujeitos estão revelando, pois novas perspectivas educomunicativas emergem (CANINI, 2018).

Com efeito, os cursos de formação devem problematizar o uso das tecnologias e sistematizar práticas que materializem a incorporação das tecnologias, preceito inclusive já estabelecido nos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira, como a Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação. O documento define as diretrizes e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica e destaca que os cursos de formação devem conduzir o egresso a compreensão, utilização e

criação das Tecnologias da Informação e Comunicação na construção de conhecimento “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (BRASIL, 2019, p. 13), que possam subsidiar o aprimoramento da prática do professor, o desenvolvimento de sua autoria, bem como sua ampliação cultural, juntamente com a de seus alunos.

Por conseguinte, na abrangência que envolve a apropriação e o uso competente, entendemos que no campo da formação de professores é posto o desafio de considerar os dispositivos mais do que ferramentas pedagógicas, devendo superar a perspectiva de domínio puramente instrumental das tecnologias, sobretudo, ponderá-las na construção do sujeito em formação, que por sua vez poderá incorporá-las a sua pedagogia. Sobretudo, deve enveredar-se por caminhos que favoreçam a construção de novas práticas educativas, pois o que está em questão na formação de professores não é simplesmente a técnica instrumental (BARRETO, 2016; SILVA, T., 2016). O mais importante para Spence e Carvalho (2012, p. 265) ao tratar das práticas de letramento digital na formação de professores é “atribuir sentido a estes usos, e mais, promover a reflexão sobre o potencial pedagógico decorrente dessa utilização”.

Esses sentidos por sua vez se edificam nas aplicações, nas práticas efetivadas por eles, confrontando, validando e construindo conhecimentos. Por isso é preciso avançar nos usos e incorporações, e que estas favoreçam o desenvolvimento em primeiro plano do profissional docente, trazendo subsídios inclusive para a ampliação da formação cultural dos professores, como se referem as diretrizes destacadas acima. Para tanto, não basta dizer em que o professor deve ancorar sua prática. Ele não é instrumento, é sujeito, como tal construtor ativo de seus processos. É preciso uma mudança na concepção e na formulação de repertórios de aprendizagem do professor que favoreçam sua (auto)construção.

Nessa perspectiva, essas questões nos fazem pensar nos eventuais alargamentos e reverberações da potencialidade da narrativa quando alinhada às tecnologias digitais na formação de professores, uma vez que os dispositivos das tecnologias digitais têm se efetivado como um meio de representação e compartilhamento de informações, até mesmo um espaço de voz do sujeito, que se constitui e que se desenvolve sobre variados aspectos, além de impulsionar práticas mais abertas e problematizadoras com o uso de TDIC. Justamente nos entrelaçamentos dessa interseção queremos tratar e aprofundar em nossa pesquisa, que representamos na Figura 5.

Figura 5 – Entrelaçamentos do objeto de pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

No alinhamento dessas interseções, com o intuito de assegurar maior relevância ao nosso objeto de pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, na qual buscamos identificar aproximações ou até aberturas em estudos sobre as narrativas digitais na formação de professores. Para concretizá-la definimos norteadores de busca bem claros, de maneira a torná-la viável e validada cientificamente. Por este tipo de revisão entendemos aqueles estudos que adotam uma função orgânica de sumarizar a produção bibliográfica sobre determinado assunto, dentro de um recorte temporal, com vistas a oferecer uma visão geral ou mais aprofundada sobre um fenômeno específico (MOREIRA, 2004).

Trata-se, na visão do autor, de um tipo de texto que agrupa e esgrime informações sobre alguma área de estudo, ou melhor, que reúne e analisa publicações sobre um tópico investigativo, em que se toma como base e reconhece os avanços científicos sobre algum assunto pesquisado ou ainda as lacunas que estudos anteriores possam apresentar. Assim, Moreira (2004, p. 22) diz que “revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores”, não no sentido estreito de visualizar, mas no sentido de apreciar e discutir os dados encontrados, como subsídio para entender e buscar formas de aprofundar as explicações sobre determinado fenômeno.

Assim, sua vantagem está na possibilidade de posicionar o leitor ou pesquisador em relação a um fenômeno, revelando avanços e aspectos que carecem de observação mais apurada, pois fornece “informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema” (MOREIRA, 2004, p. 23), contribuindo para apontar relações e aproximações com outros enfoques teóricos-metodológicos, que podem fornecer estudos mais plurais e aprofundados.

Dito isso, era preciso definir o banco de dados e especificar algumas questões que esperávamos encontrar, buscando elementos de aproximação e estreitamento com o tema em pesquisas no âmbito nacional e internacional. As equações buscadas nos trabalhos foram: (1) os objetivos de pesquisa que as produções revelavam, (2) os aspectos teórico-metodológicos adotados pelos pesquisadores e (3) resultados das pesquisas que se aproximassem de nossa temática.

Fizemos a opção por uma revisão de caráter descritivo, sem perder de vista indicativos futuros ou agendas de pesquisa que ampliem e redimensionem o objeto de estudo. Para tanto, contamos com o auxílio do *software* Parsifal, com recorte temporal entre os anos de 2009 e 2020. Sobre o Parsifal destacamos ser uma ferramenta *on-line* para revisão de literatura, que apresenta um protocolo ou procedimentos para a busca dos trabalhos, em que se definem os descritores e norteadores, bem como os critérios de inclusão e exclusão que atendam às pretensões de quem a realiza.

No planejamento dessa revisão, apontamos como primeiro norteador traçado para a busca o objetivo de identificar as produções brasileiras e internacionais sobre as narrativas digitais no âmbito da formação de professores (inicial ou continuada). Com isso, nossa *string* de busca foi: “narrativas digitais”, “narrativas multimodais”, “narrativas hipermidiáticas”, “digital storytelling”, “formação de professores” e “narrativas digitais na formação”.

Para as teses e dissertações definimos como banco de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para os artigos em nível nacional e internacional definimos o banco da Capes, Scielo, Dialnet, Duaj e Redalyc. Como critério de inclusão/exclusão definimos artigos acima de dez páginas, publicados em periódicos revisados por pares entre 2009 e 2020, disponíveis para *download*, pesquisas teóricas ou empíricas, na área das ciências humanas, com foco na educação.

Encontramos 434 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, procedendo posteriormente à leitura dos resumos a fim de selecionar os trabalhos que nos interessavam. Parte dos trabalhos encontrados discutiam a construção de narrativas sem adentrar no

contexto digital; outra parte discutia as narrativas digitais, sem ambientá-las na formação dos professores; outro grupo constava em dois ou três bancos de dados ao mesmo tempo. Esses foram descartados. Seleccionamos o total de 52 trabalhos.

Na sistemática de leitura e conhecimento dessas produções seleccionadas, verificamos em quais contextos as pesquisas se deram. Nesse viés, encontramos 29 trabalhos que definiram como lócus a formação inicial; outros 18 trabalhos investigaram a formação continuada ou em serviço; e outros 5 se voltaram a pesquisas bibliográficas (Quadro 1).

Quadro 1 – Trabalhos encontrados por lócus

LÓCUS DA PESQUISA	AUTOR/ANO
Formação Inicial	Gadelha (2013); Fraiha-Martins (2014); Gachaco <i>et al.</i> (2014); Santos, Miarka e Siple (2014); Ingrassia (2015); Martins (2015); Machado (2015); Quiroz e La Calle (2015); Santos, V. (2016); Silva, E. (2016); Barreto (2016); Rocha (2016); Castelano (2017); Rodrigues (2017); Almeida, A. (2017); Maddalena e Santos (2017); Marinho, Straforini e Canto (2017); Lucena e Oliveira (2017); Rodrigues, Almeida e Valente (2017); Ventura (2018); Arguelho (2018); Maddalena (2018); Silva, V. (2018); Santos, Rodrigues e Rezende Junior (2018); Oliveira e Schneider (2018); Nascimento <i>et al.</i> (2018), Pimentel (2019), Assis (2019), Wardenski <i>et al.</i> (2020).
Formação Continuada/em serviço	Santos, R. (2011); Santos e Santos (2014); Rodrigues e Gonçalves (2014); Junqueira (2014); Machado (2015); Nazário (2015); Galasse (2016); Vidal-Maia (2016); Martins e Silva (2016); Paniago (2016); Dreyer (2017); Reis e Lunardi-Mendes (2018); Veloso e Bonilla (2018); Canini (2018); Toquetão (2018); Rodrigues (2019a), Rodrigues (2019b), Espíndola, Cerny e Xavier (2020).
Bibliográfica ou documental	Silva, Sirgado e Tavira (2012); Costa (2017); Costa e Buttentuit Junior (2016); Prado <i>et al.</i> (2017); Conceição, Porto e Oliveira (2018).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Pesquisar o trabalho e a formação do professor significa pormenorizar as nuances do aprender e do ensinar, dos construtos da identidade e profissionalidade docente, como nos assevera Nóvoa (1992). Isso requer tecer olhares sobre as objetividades e subjetividades do trabalho dos professores, que, como sabemos, está envolto de seus pensamentos, emoções, crenças, aprendizagens e ações. Por isso mesmo, esses aspectos são válidos e traduzem um movimento que busca alicerçar a formação de professores como campo de pesquisa ressignificado.

Com efeito, as pesquisas seleccionadas sugerem que os pesquisadores se ocuparam de níveis e segmentos que integram a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, consagrando a compreensão científica de que esse processo formativo não se esgota em uma única etapa, dá-se em um contínuo. Como tal, análises sobre essas conjunturas no âmbito da

formação são propositivas, na percepção de como tem se dado a organização político-pedagógico dos cursos e suas respectivas efetivações. Situar as várias modalidades da formação de professores subsidia olhares mais aproximados e capazes de fornecer elementos sumários para repensá-la.

Em relação aos trabalhos na formação inicial, o dado que seis deles investigam o curso de Pedagogia nos dá um panorama interessante dos modos como este curso tem buscado desenvolver e potencializar os trabalhos com escritas e tecnologias. Essas pesquisas nos chamam atenção por pretendermos como lócus também a licenciatura em Pedagogia. Para essas as narrativas foi um instrumento que favoreceu reflexividades e desenvolvimento do sujeito e da profissionalidade docente, conforme asseveram os trabalhos de Josso (2010) e Nóvoa (1992).

Os trabalhos concernentes à formação continuada ou em serviço apresentam contextos de cursos de pós-graduação, capacitações ofertadas por secretarias de Educação ou ainda por pares. Esses trabalhos nos trouxeram um entendimento de superação à velha concepção de formação continuada em que os professores (sujeitos de pesquisa) são apenas ouvintes ou coadjuvantes de um processo. Nesses trabalhos, os sujeitos participantes foram protagonistas nas construções e reflexões de suas práticas a partir das pesquisas interventivas que foram propostas.

Em especial, os trabalhos de formação em serviço nos lembraram de Nóvoa (2013) quando trata da necessidade de a formação do professor ser ambientada dentro da profissão, não fora dela ou para ela. Analisando os eventos que foram propostos nas pesquisas, esses trabalhos também dialogam com o que fora destacado por Imbernón (2009) sobre essa modalidade de formação, na questão de consolidar o conhecimento docente na prática, por meio de análises, reflexões e intervenções no processo educativo.

Com relação a nossa primeira equação, referente aos objetivos que as pesquisas revelam, os dados assentem para delimitação de categorias por uma necessidade de ordenamento didático. Assim estabelecemos: (1) os processos de construção das narrativas digitais, (2) as contribuições das narrativas para o processo formativo dos professores e (3) as compreensões e implicações das narrativas para a prática profissional.

Na primeira categoria é possível destacar 14 trabalhos, que trazem expressamente essas palavras-chave ou caracterizados pela relação entre o objetivo e as escolhas metodológicas, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Processos de construção de narrativa digital

Analisar os memoriais escritos por educadoras da rede municipal do Rio de Janeiro sobre suas experiências educacionais , a partir da segunda metade do século XX. (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012)
Discutir a utilização de blogs, entendidos como tecnologia da informação e da comunicação narrativa, como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira. (SANTOS; MIARKA; SIPLE, 2014)
Investigar como a produção audiovisual , no contexto das tramas ecológicas, poderia evidenciar as relações entre os diferentes aspectos socioculturais e educacionais envolvidos nos processos de formação dos professores de Arte. (ROCHA, 2016)
Analisar a produção e veiculação de narrativas digitais de aprendizagem (NDA) como possibilidade de construção de um currículo narrativo na formação de professores e sua influência: a) na construção da autoria docente; b) na aproximação/apropriação/significação da tecnologia para uso pedagógico. (RODRIGUES, 2017)
Introduzir os pós-graduados ao valor da prática reflexiva através da narrativa digital. (DREYER, 2017)
Investigar como estudantes e professores da Uerj produziram sobre suas histórias pessoais e de formação nessa instituição , desencadeados pela crise que o governo do Estado lhe impingiu. (MADDALENA; SANTOS, 2017)
Compreender como a contação de histórias digitais pode potencializar as narrativas de si dos professores em formação. (MADDALENA, 2018)
Investigar como são produzidas as narrativas multimodais em uma escola de educação infantil , bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico colaborativa. (TOQUETÃO, 2018)
Analisar as narrativas digitais com o apoio de infográficos na formação inicial do professor que ensina matemática com base em estratégias didáticas a partir de suas interfaces disponibilizadas numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa. (OLIVEIRA; SCHNEIDER, 2018)
Destacar a autoria docente na criação de atos de currículo condizentes com o contexto da cibercultura no cotidiano escolar. (VELOSO; BONILLA, 2018)
Proporcionar a elaboração de registros avaliativos no formato de “vídeos relatos” por meio da Storytelling no intuito de empreender estudos acerca de estratégias metodológicas no Ensino Superior. (SILVA, V., 2018)
Investigar os efeitos do processo de construção de narrativas digitais na percepção de professores de ciências sobre o uso dos tablets na prática docente. (SANTOS; RODRIGUES; REZENDE JUNIOR, 2018)
Narrar o desenvolvimento, a implementação e a análise do itinerário formativo articulador, percurso de ensino-aprendizagem situado em uma licenciatura em ciências biológicas, assim como definir os princípios de design, de maneira a contribuir para a construção de conhecimento e formulação de iniciativas voltadas para a formação de professores. (WARDENSKI <i>et al.</i> , 2020)
Analisar os valores atribuídos às tecnologias digitais na prática educativa, a partir da pesquisa nas produções das Narrativas Digitais realizadas no Curso de Especialização Educação na Cultura Digital por educadores da rede pública de Santa Catarina (SC). (ESPÍNDOLA; CERNY; XAVIER, 2020)

Fonte: Elaboração própria.

Produções como essas nos trazem as possibilidades de usos dos gêneros digitais na produção e disseminação do conhecimento de si e do mundo. Como sabemos, as mídias estão

presentes nas práticas de nossa época e provocaram alterações em nosso cotidiano (LÉVY, 2001; PORTO, 2006). Incorporá-las às práticas docentes já não é mais opção. As linguagens são criadas por e criadoras de novos modos de aprender e de existir, de subjetividades.

Nesse limiar, emergências são postuladas na formação de professores, que necessita criar um movimento favorável às subjetividades proporcionadas pelas apropriações, incorporações e aprendizagem em tecnologias. Os construtos digitais dos atores em formação parecem ir nesse sentido; viabilizá-los e investigá-los é reconhecer a plasticidade e a intercessão entre as narrativas e as tecnologias, e, segundo Porto (2006, p. 44), as pesquisas devem implicar não apenas as “características técnicas dos meios, mas buscar entender a condições sociais, culturais e educativas de seus contextos”.

As tecnologias digitais nesse caso ganham foco e são dadas como um recurso de representação do pensamento dos sujeitos na cibercultura e também dos significados atribuídos aos processos de produção por meio delas. Como tal, possibilitam as tessituras de si, marcadas por experiências, saberes e usos. As narrativas favorecem uma formação aberta, que materializa a constituição de si no processo, por isso mesmo alvitra centralidade no sujeito: não sendo ele objeto, é produtor de suas aprendizagens bem como os efeitos dessas construções. E nesse campo podem ganhar formatos diversos e cada formato novos efeitos no uso, permitindo que diferentes abordagens sobre o fenômeno possam ser feitas.

Em vista disso trazemos o segundo enquadramento dos objetivos buscando os efeitos da construção de narrativas, que denominamos “Contribuições das narrativas para o processo formativo dos professores”, apontados em 23 trabalhos (Quadro 3).

Quadro 3 – Contribuições das narrativas para o processo formativo dos professores

<p>Investigar a significação do ensino de Ciências e Matemática expressa por licenciandos quando envolvidos em letramento científico-digital ao tempo em que investigo minha própria prática, buscando interconexões entre Formação Inicial de Professores, Letramento Digital e Educação em Ciências e Matemática. (FRAIHA-MARTINS, 2014)</p>
<p>Compreender como as licenciandas, ainda em formação inicial, sinalizam, em suas narrativas autobiográficas, os indícios de constituição de identidade docente e seus desdobramentos no exercício profissional que principia, especialmente, as aprendizagens construídas em uma comunidade de aprendizagem online. (MARTINS, 2015)</p>
<p>Compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram os seus saberes em processo de formação continuada veiculados em narrativas num curso de formação online. (MACHADO, 2015)</p>
<p>Compreender de que maneira a participação de docentes de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) em um curso de formação continuada em EaD, totalmente a distância, pode contribuir para a aprendizagem docente, ressignificando a base de conhecimento destes participantes, visando o desenvolvimento profissional docente. (NAZÁRIO, 2015)</p>
<p>Analisar a formação inicial do professor de inglês orientado à integração das mídias no</p>

contexto do estágio curricular supervisionado. (BARRETO, 2016)
Investigar os efeitos do processo de construção de narrativas digitais na percepção de professores de ciências sobre o uso dos tablets na prática docente. (SANTOS, V., 2016)
Criar um labirinto rizomático de experiências de docentes e alunos, a partir da mediação de um professor-pesquisador, em um projeto de formação continuada de professores, que contempla o uso das mídias digitais para o ensino de conteúdos curriculares dos anos finais do ensino fundamental no município de Rio do Sul/SC. (SILVA, E., 2016)
Virtualizar a metodologia das RSF e avaliar as possibilidades formativas deste dispositivo metodológico através dos registros de acesso e de atividades em ambiente híbrido, considerando a relevância da troca de saberes e a valorização da dialogicidade e da autonomia no processo formativo. (ALMEIDA, A., 2017)
Analisar as potencialidades das narrativas digitais no processo de ensino aprendizagem, através da metodologia de estudo de caso tendo em vista aspectos qualitativos e quantitativos. (COSTA, 2017)
Entender como o desenvolvimento de narrativas digitais contribuiu para essa formação. (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017)
Compreender as potencialidades dos softwares sociais da web 2.0 utilizados no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) do curso de pedagogia na formação dos bolsistas de iniciação à docência. (LUCENA; OLIVEIRA, 2017)
Investigar se o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de NDs, pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos. (CASTELANO, 2017)
Avaliar as estratégias utilizadas no processo de subjetivação da identidade docente na utilização de material didático em diversas mídias, na realização de atividades, na escrita de narrativas e no uso de ferramentas colaborativas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). (MARINHO, STRAFORINI; CANTO, 2017)
Analisar as perspectivas educacionais que emergem na produção de narrativas digitais por professores do sistema municipal da educação de Lages – SC, em relação à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (CANINI, 2018)
Discutir a estrutura de narrativas interativas produzidas em ambientes digitais on-line a partir dos conceitos aristotélicos de mimeses, catarse e poiesis. (CONCEIÇÃO; PORTO; OLIVEIRA, 2018)
Conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. (NASCIMENTO <i>et al.</i> , 2018)
Compreender os usos que jovens professores fazem das tecnologias digitais em sala de aula. (REIS; LUNARDI-MENDES, 2018)
Investigar as travessias de identidades de egressas de um curso de pedagogia, na modalidade a distância, nesse estudo denominadas de fênix. (VENTURA, 2018)
Analisar a formação continuada dos professores gerenciadores de tecnologias educacionais e recursos midiáticos (progetecs) do núcleo de tecnologia educacional (NTE – regional) com o uso pedagógico da linguagem de programação scratch. (ARGUELHO, 2018)
Analisar os efeitos da produção e veiculação de narrativas digitais de aprendizagem produzidas públicas por mestrands (as) em uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências de uma universidade brasileira buscando indícios de constituição / assunção da “função autor”. (RODRIGUES, 2019a)
Investigar os contributos da confecção de histórias em quadrinhos (HQs) na aprendizagem de geometria de futuros professores de matemática. (ASSIS, 2019)
Verificar a gamificação como elemento que potencializa a aprendizagem personalizada pode ser verificada por meio das narrativas digitais desenvolvidas pelos alunos participantes da turma, contribuindo para os estudos da área e buscando verificar como a inovação

pedagógica pode ser realizada em ambientes gamificados. (PIMENTEL, 2019)
--

Compreender o potencial das narrativas digitais na formação docente tendo a seguinte questão-problema como recorte: em que medida as narrativas digitais aproximam professores em formação das TDIC instigando a apropriação dos recursos tecnológicos e seu uso pedagógico? (RODRIGUES, 2019b)
--

Fonte: Elaboração própria.

Ao buscarem esses efeitos ou contribuições das narrativas digitais na formação, esses pesquisadores estiveram preocupados em desvelar as subjetividades construídas, em um exercício de escuta dos sujeitos. Esses efeitos foram verificados nas produções desses. Destacam que o exposto, o escrito e o produzido delinearão aprendizagens e outros movimentos constitutivos nos indivíduos participantes das pesquisas.

As contribuições das narrativas digitais puderam ser compreendidas sob diversas frentes, desde reflexões críticas a percepções de autoria desenvolvidas. Correspondem ao resultado do encontro entre o visto e vivido, que, quando ordenado pela experiência, traduz os significados e entendimentos da própria ação (LARROSA, 2004; JOSSO, 2010). Nesse ordenamento, os sujeitos inauguram um ritmo às modelagens do conhecimento e reconhecimento de si, direcionamento bastante relevante na formação do professor, que precisamos investir e desvelar nos esquemas compostos pelos sujeitos.

Dando prosseguimento ao movimento de assinalar as diferentes compreensões e implicações das narrativas digitais para a prática dos professores, trazemos a terceira categoria nos 15 trabalhos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Narrativa Digital na prática do professor

Compreender como os professores vêm utilizando as mídias digitais em rede. (SANTOS, R., 2011)
Pensar o sujeito professor em sua trajetória (auto)biográfica para a prática de inclusão digital na Escola . (GADELHA, 2013)
Compreender a partir da abordagem netnográfica como se desenvolvem e se estabelecem no contexto educacional virtual e nos seus desdobramentos nos ambientes cotidianos pessoal, familiar e escolar as autopercepções dos cursistas regularmente matriculados em relação as suas literacias digitais. (JUNQUEIRA, 2014)
Compreender como os professores vêm utilizando as mídias digitais em rede. (SANTOS; SANTOS, 2014)
Compreender o habitar novos espaços para efetivar ações de acompanhamento, vivência, relação e aprendizagem. (INGRASSIA, 2015)
Analisar algumas narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura . (PANIAGO, 2016)
Apresentar uma revisão sistemática da literatura sobre as produções acadêmicas sobre a temática das narrativas digitais na educação . (COSTA; BUTTENTUIT JUNIOR, 2016)
Analisar a instituição de redes de aprendizagens em ambiente virtual e a necessidade de

estabelecer a dialogia como estratégia metodológica. (MARTINS; SILVA, 2016)
Investigar a constituição do ethos discursivo ancorado em três vertentes de narrativas tecnoautobiográficas, a saber, o relato da práxis pedagógica docente - frente a influência contextual pós-moderna e o desafio de adequação à atual conjuntura educacional na entrevista clínica (MAIA; VASCONCELOS, 2005), a ressignificação da imagem de si no récit de vie dos professores e a autorreceptividade narrativa. (VIDAL-MAIA, 2016)
Analisar três narrativas de docentes em processo de formação para atuarem no programa um computador por aluno – Prouca – no estado do Tocantins. (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014)
Analisar as 27 percepções de estudantes de educação de professores de um projeto de narrativa digital e seu potencial para reconhecer e honrar capacidades necessárias para se envolver empaticamente com o 'outro'. (GACHACO <i>et al.</i> , 2014)
Comprender como los jóvenes se relacionan educativamente con estas mediaciones y los sentidos y significados emergentes que permiten interpretar las subjetividades que producen educativa y socialmente en ellos. (QUIROZ; LA CALLE, 2015)
Relatar práticas destacadas de professores de educação básica que utilizam as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na escola para fomentar novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica com os alunos. (GALASSE, 2016)
Descrever diferentes perspectivas teóricas a respeito do conceito das narrativas digitais, com o propósito de delinear as principais reflexões teóricas da terminologia e da inserção no contexto das práticas de letramentos. (PRADO <i>et al.</i> , 2017)
Investigar como o uso de vídeos pode contribuir com professores da educação básica no ensino de matemática. (SILVA, V., 2018)

Fonte: Elaboração própria.

Nesses trabalhos as narrativas foram abordadas, sobretudo, como perspectiva metodológica para desvelar um fenômeno, que instrumentaliza a ação de construir narrativas de profissão, sendo este um dos possíveis direcionamentos de trabalho com esse recurso. As estruturas narrativas na qual estamos imersos organiza nossa experiência. Quando narramos, revelamos e damos significado à experiência (LARROSA, 2004), em um entrecruzamento de vozes e diálogos capazes de compor nossa cultura e nossa história.

Na acepção de Benjamin (1994, p. 212), nesse processo reside a possibilidade de que o “sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda sua vida na corrente vital do seu passado, resumida na reminiscência”. Aqui encontrará as conformidades, as concepções, contradições e as construções, publicizadas nessa escrita socializada.

Buscar essas compreensões torna-se elemento valoroso na acepção dos entrelaçamentos e significados das experiências. Ao tratá-las na perspectiva de conteúdos produzidos no exercício da profissão, os pesquisadores perspectivam realidades e edificação de saberes dos profissionais, um lugar de fala em que os participantes compartilham e expõem suas metodologias, vivências e reflexões profissionais. Porém, essa é apenas uma dentre as

muitas agendas possíveis nesse contexto complexo e multirreferenciado que corresponde à narrativa.

Considerando a natureza e as potencialidades das narrativas digitais discutidas nesses trabalhos, encontramos diversos termos referentes às narrativas digitais adotados pelos pesquisadores (Figura 6).

Figura 6 – Termos para narrativas digitais (nuvem de palavras)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A rigor, aqui não se trata de simples adoção de palavras-chave. Caracterizam-se as opções teóricas, representadas nos instrumentos e procedimentos metodológicos, nossa segunda equação. Constatamos, diante das escolhas teórico-metodológicas, que boa parte dos trabalhos concebem os professores (sujeitos da pesquisa) como protagonistas de sua formação e não como objeto, o que legitimou as escolhas dos instrumentos e procedimentos de pesquisas.

Como pudemos verificar, cinco pesquisas se debruçaram sobre a pesquisa bibliográfica. Outros 47 trabalhos se dedicaram à pesquisa de campo, convergindo com a tendência de pesquisas na área das narrativas no contexto educacional, como asseguram Passeggi, Souza e Vicentini (2011). As justificativas pela pesquisa de campo reforçam a natureza das narrativas, que podem ser instrumento de aprendizagem e também de investigação, como destaca Galvão (2005). Desses 47, há 22 trabalhos que optaram pela pesquisa-formação, 6 seguem a netnografia e outros 19 denominam-se estudos qualitativos.

Nesses termos, a formação foi pesquisada **por meio das** ou **com as narrativas digitais**, fomentando resultados e agendas de pesquisa que se voltam para a autenticação de que os novos usos e apropriações das ferramentas digitais no trabalho com as narrativas modificam a realidade dos sujeitos, e que esses processos de construção ratificam o desenvolvimento de aspectos relacionados a emoção, inventividades, partilha de experiência, conhecimentos digitais, construção de si e de ser professor.

Entretanto, resolvemos apresentar ainda, na terceira equação, resultados de trabalhos que a nosso ver têm uma maior aproximação com as nossas intenções de pesquisa, nas potencialidades que o trabalho com as narrativas digitais pode proporcionar para a formação e construtos da identidade docente. Para efeito de ilustração trazemos alguns dados que consideramos representativos nos trabalhos dos pesquisadores que fortalecem nossas intenções. Martins (2015) nos fala que o curso de extensão *on-line* que realizou com o tema de narrativas autobiográficas e profissionais propiciou o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a formação dos participantes, desencadeando a construção de artefatos de saberes como colaboração, conhecimentos, reflexão sobre a própria história e a prática de registro e compartilhamento das experiências. Contudo, quando entramos no campo dos saberes e da identidade docente temos margem para investir e buscar aprofundamentos científicos não somente pela via da autobiografia. Além disso, conforme enunciamos na delimitação do nosso objeto de pesquisa, tendo como lócus de pesquisa a formação presencial, podemos buscar desdobramentos da produção de narrativas no contexto digital.

Para Marinho, Straforini e Canto (2017), as narrativas de estágio no AVA foi uma maneira de promover reflexões sobre a identidade docente e estratégias de uso tecnologias na profissão. O trabalho no AVA foi profícuo para refletir a identidade docente dos participantes e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Porém, quando tratamos das tecnologias digitais, consideramos a potencialidade de expansão de formatos que a produção de narrativas digitais pode adquirir, como também as contribuições dessa produção subsidiando e instrumentalizando a formação do aprendiz da docência com os saberes em TDIC.

É possível aprofundar ou ampliar o composto de saberes quando alinhamos, a exemplo dessas pesquisas, diversos formatos de narrativas digitais e aprendizagens, que por sua vez poderão integrar a identidade profissional dos aprendizes da docência, uma identidade docente que, conforme preconiza Tardif (2014), é tensionada e construída pelo sujeito nas experiências que participa e como tal tem sua natureza modulante e inacabada.

Sobre esse quesito da construção de aprendizagens, saberes e identidade docente, vale pontuar ainda a função do sujeito neste processo. Conforme os trabalhos de Veloso e Bonilla

(2018) e Rodrigues (2019b), essa é uma atividade interceptada pelas categorias autoria e agência do sujeito, uma vez que o profissional não nasce pronto, tampouco suas habilidades, aprendizagens e saberes, que são criados por ele mesmo nos processos e interações formativas e profissionais em que participa. Por conseguinte, consideramos copioso direcionar nosso olhar nessa pesquisa para o papel do sujeito nas construções que realiza em seu processo formativo.

É no processo que o professor se faz e constrói sua identidade. Os processos dos quais participa são indicativos dos elementos e pilares que compõem saberes e sua identidade docente. Nesse quesito, reforçamos a necessidade de investigar os construtos de identidade que são desenhados e seus significados. Esses construtos não devem ser impositivos ou prescritivos, mas mediados e construídos pelos sujeitos em seus processos de autoria e *designs*.

De fato, estudar o recurso das narrativas digitais na formação pode nos fazer avançar na forma de pensar a docência na e para a cibercultura, na caracterização das mudanças e investidas das formações empreendidas exitosamente ou, ao menos, no dizer de Ventura (2018, p. 229), “reunir algumas peças e tentar construir com elas um mosaico, uma imagem fugaz, um quadro alegórico” nas miríades de significados que eclodem dos processos formativos do professor.

Embora tenhamos considerado relevantes os desenhos de saberes docentes e algumas articulações que essas pesquisas, dentre outras, trouxeram, pensamos terem deixado um campo aberto para investir nos aprofundamentos que problematizem o limiar de outras realidades em que diferentes produções, modulações e tensionamentos na construção de saberes e identidade possam ocorrer.

Assim, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: **que potencialidades a produção de narrativas digitais no âmbito da formação de professores carrega e quais as suas contribuições para construtos de identidade docente?** Para tanto, definimos como objetivo geral compreender as potencialidades da produção de narrativas digitais no âmbito da formação de professores e suas contribuições para construtos da identidade docente. Os objetivos específicos são: (1) investigar as potencialidades das narrativas digitais produzidas pelos estudantes de pedagogia em relação às apropriações em tecnologias; (2) identificar as dimensões formativas reveladas pelos alunos nas produções; (3) analisar as implicações atribuídas às narrativas digitais produzidas em relação à identidade docente.

Sua pertinência está em contribuir com o relativamente recente movimento científico que busca aprofundar análises sobre as efetividades da narrativa digital na formação de

professores no limiar da metodologia *digital storytelling*. Além disso, ao pesquisar esse assunto acreditamos ter sido possível legitimar mais um espaço e instrumento de fala na formação dos aprendizes da docência, e nesse sentido poderemos revelar os processos, reflexões e condições em que este aprendiz se constrói gente e professor. Ainda, poder desencadear aprendizagens sobre um uso próprio das ferramentas digitais, favorecendo mecanismos que explorem e mobilizem mídias e gêneros digitais na formação de professores, ressignificando os saberes e práticas docentes. E, por último, contribuir para dispor este sujeito (professor em formação) em um movimento de olhar e tomar suas trajetórias e aprendizagens, um olhar para si como autor/construtor/fazedor/*designer*, não mero reprodutor, e com isso fomentar as propostas de formação que coloquem o sujeito como constituidor de seus saberes e que instaurem mais espaços, ainda na formação, para construir e dar visibilidade a quem são e como formam sua identidade esses sujeitos.

Exposto esse delineamento, ou melhor, os contornos de um autorretrato que culmina no objeto de pesquisa e sua pertinência, buscamos no capítulo a seguir entender melhor, em cada traço como dito pelo poeta na abertura do capítulo, o conceito de narrativas digitais, fundamentar em qual ambientação são construídas e veiculadas, e ainda as características que alicerçam sua formatação.

3 NOTAS E TRAÇADOS DAS NARRATIVAS DIGITAIS

Considerações de Aninha

Melhor do que a criatura,
 fez o criador a criação.
 A criatura é limitada.
 O tempo, o espaço,
 normas e costumes.
 Erros e acertos.
 A criação é ilimitada.
 Excede o tempo e o meio.
 Projeta-se no Cosmos.

(Cora Coralina, 1987)

A criação de que trata a poetisa se torna tão mais importante que a criatura por nos lembrar a perspectiva sobre a capacidade humana de inventar e reinventar. Em cada obra construída, em cada feitura realizada, muito provavelmente o sujeito seguiu ou transgrediu os feitos possíveis ao mesmo tempo, por isso a criação se excede e se amplia, e ao fazê-lo inova os meios e os seus fazimentos também. Ademais, ao nos reportarmos, por exemplo, à história da humanidade e suas tecnologias, temos um pouco desse movimento de criação e recriação. Nessa história vemos que a capacidade humana é ilimitada e revela a genialidade e inventividades do sujeito que cria.

Pensando nessa perspectiva de criações e projeções no cosmos de que trata Cora Coralina, que se expandem à medida que são contadas e estruturam as costuras e composições que expressam o vivido, as narrativas podem ser muitas, amplas e complexas. Constituem-se dos fragmentos das experiências, dos significados e das materializações que marcam a trajetória e o conhecimento dos indivíduos, que por sua vez dão horizonte aos componentes da formação de si.

Essa composição ancora um ou vários perfis, identidades que o sujeito conecta em seu cotidiano. Como tal, enfrenta dilemas e contradições na sua constituição, tendo em vista que nossa trajetória não se apresenta como um encaixe de peças dispostas de forma lógica e linear, embora assim o pareça depois que intervimos de forma a organizá-la. A trajetória está dispersa e feita também nas mudanças e rupturas de percurso que vamos desenhando. Quem dá sentidos, alinha e organiza os acontecimentos somos nós, ao narrar, e ao fazê-lo inscrevemos nossa historicidade.

Todavia, mesmo considerando a vastidão de histórias que a vida pode produzir, vale o alerta de não ser qualquer relato que pode ser caracterizado como narrativa de vida, visto que há uma distinção entre história e narrativa. Na tentativa de situá-la, Galvão (2005) distingue a

primeira como o fenômeno em si, e a segunda como a forma que encontramos para descrever o fenômeno, considerando os acontecimentos, os personagens, o tempo e o espaço; a maneira de exposição do relato e a interpretação deste. Assim, caracteriza-se como narrativa somente aquela que têm vida e elucida aquilo que somos e como nos tornamos o que somos.

Pensar a narrativa dessa maneira permite considerar os sujeitos, permite que esses comuniquem e se comuniquem, constituam e se constituam. Nisso reside também a perspectiva que adotamos sobre narrativas digitais, que trataremos agora. Estas se apoiam e se organizam nos aparatos culturais disponíveis, os tecnológicos, que também podem contribuir para criar outros espaços de comunicação por meio dos hibridismos que desencadeiam, ajudando o sujeito nas representações e inscrições de sua existencialidade. São instrumentos de cultura que desenvolvem e são desenvolvidos pelas habilidades adquiridas pelos sujeitos em suas vivências.

De fato, com o entendimento de que novos espaços contemporâneos de representação dos sujeitos nascem daí, o contexto da cibercultura traz diferentes perspectivas, mídias e formatos para as narrativas, já que é um espaço no qual as possibilidades de linguagem e comunicação estão abertas, o que permite fazimentos outros. Traremos um pouco desses pressupostos no conteúdo a seguir.

3.1 Notas conceituais da narrativa digital

Benjamin (1994, p. 205) nos fala da narrativa como uma forma artesanal de comunicação, que “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. Ela submerge na vida do narrador imprimindo “a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Nessa construção pessoal, autorreferente, damos sentido ao vivido na dialética entre o passado e o presente. Assim, narrar é um movimento artístico também, em que, na observação de Benjamin (1994, p. 220), o artista (aqui o narrador) pode atingir uma profundidade quase mística, na qual:

sombras e claridade formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir.

Baseado nessa analogia colocada pelo autor, por meio do narrar o sujeito articula e extrapola suas percepções em busca de alcançar uma maior agudeza e transcendência em sua

existencialidade. Nesse ínterim, as narrativas digitais se aproximam dessa arte e possuem as mesmas propriedades estruturantes das tradicionais: o narrador, o enredo e o meio. A diferença, porém, encontra-se na importância dos meios que por sua vez oportunizam resultados *sui generis*.

Essa é a argumentação de Kieling (2012), quando trata da diferença na forma de contar histórias, entre a maneira tradicional analógica e as contadas na conjuntura oferecida pelas tecnologias digitais, marcada pelo contexto digital não linear e sequencial, que dá formatos mais interativos entre o sujeito e o meio, que se reinventam. As narrativas digitais são então tratadas na intersecção entre os gêneros e os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação. Apresentam assim uma estrutura que permite favorecer a criação, a interação e o compartilhamento, tornando-se trilhas e itinerários abertos às construções e reconstruções.

Como gênero, as narrativas digitais situam-se entre as representações da ontologia social e da epistemologia em um estilo particular. Essa condição fundadora das narrativas digitais nos aproxima da descrição da propriedade *generatividade*, destacada por Bruner (2004, p. 14) como maneiras livres de representar situações humanas e que “também são modos de contar que nos predispõem a usar nossas mentes e sensibilidades de maneira específica”. Trata-se de um gênero produzido nessa combinação, e os recursos digitais produzem uma linguagem própria referente e formada a partir dos atributos técnicos e estéticos que cada aparato tecnológico oferece.

Nesse viés, os autores que as discutem concordam ao menos em duas questões: que há alinhamento entre a contação de histórias e as tecnologias digitais e que essas criações são personalizadas e dão identidade a seu criador. Segundo Robin (2008, p. 1, tradução nossa), que integra uma rede norte-americana e canadense de pesquisadores que estudam a metodologia *digital storytelling*, as narrativas digitais são combinações da “arte de contar histórias com uma variedade de multimídia digital, tais como imagens, áudio e vídeo”. Histórias em que se misturam gráficos, texto, narração em áudio gravado, vídeo e música para apresentar um assunto específico sob o ponto de vista particular do narrador. A mídia digital torna-se um elemento promissor na construção da narrativa por oportunizar incrementos às histórias a partir dos recursos midiáticos.

Em consonância, McLellan (2007, p. 66, tradução nossa), também integrante de organização que estuda a metodologia, trata as narrativas digitais como “a arte e o artesanato de explorar diferentes mídias e aplicativos de software para comunicar histórias em novas e poderosas maneiras de usar mídia digital”. Sendo as ferramentas bem acessíveis, “a narrativa

digital tende a ser altamente pessoal e, ao mesmo tempo, universal. Como resultado, é poderosa forma de comunicação” dos enunciados e dizeres elaborados e compartilhados.

Nesse sentido, Prado *et al.* (2017, p. 1161), coloca que como um dos atributos da narrativa digital a ocorrência “de um processo de produção textual, que se apropria do carácter recente dos processos audiovisuais e tecnológicos aptos a inovar o ato de contar histórias”. Processos que incluem diversos recursos de sons, imagens e técnicas que ampliaram a forma de contar histórias: “[...] assim como em tempos passados era feito no entorno da fogueira, as narrativas digitais harmonizam vozes, sons, textos, imagens, vídeos e diferentes recursos tecnológicos para elevar a experiência sensível do leitor e aproximá-lo o máximo possível da realidade” (p. 1164).

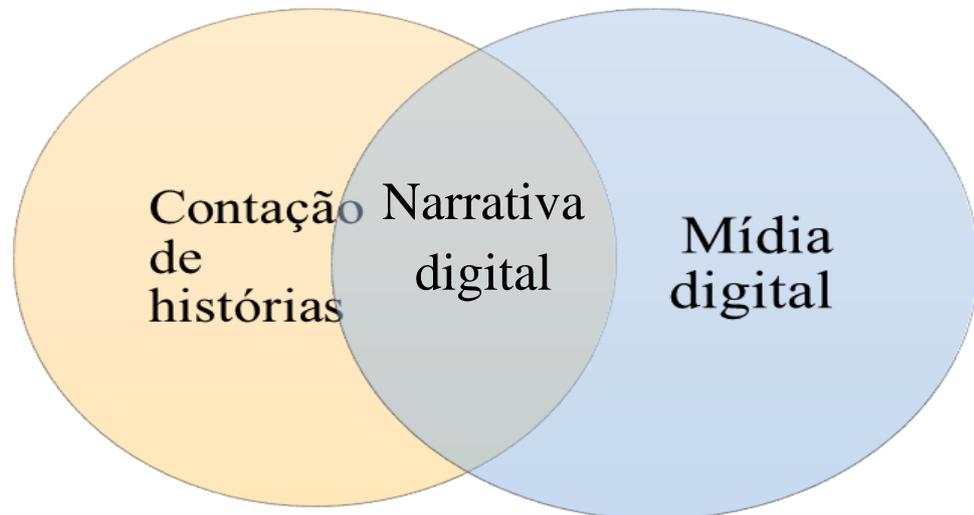
Por ocorrer distintas maneiras de narrar e combinar recursos, segundo os autores a produção de narrativa digital viabiliza potencialmente a comunicação, através da interação e criatividade. Não somente a comunicação, mas a aprendizagem também, nos coloca Rodrigues (2017, p. 129), que entende as narrativas digitais como “aquelas narrativas cujo enfoque temático centra-se nos processos formativos dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais)”. Esse narrar está preenchido por discursos, símbolos gráficos típicos da linguagem das TDIC e ainda por sentidos que inscrevem o narrador no mundo e o ajudam a contar sua trajetória; ou seja, nessa contação/narração há um favorecimento para que o sujeito tome consciência sobre os percursos formativos realizados, refletindo e dando significado às ações e aos conhecimentos construídos (RODRIGUES, 2017).

Correlativamente, Prado *et al.* (2017, p. 1172). definem o fenômeno como “distintas formas de produzir um texto, procedentes das práticas das linguagens midiáticas”. Dessa maneira, “apresenta-se como o ato de utilizar-se dos artefatos digitais para se narrar histórias”. Uma história contada a partir dos diversos gêneros textuais e que “abarca o saber, o raciocínio, a identidade e a forma pela qual as pessoas constituem e compreendem o conhecimento acerca de si e dos outros”.

Com efeito, nessas definições encontramos, pois, a confluência que representa a possibilidade de uma história ser contada de diversas maneiras e versões, com o auxílio de recursos de mídias. Manifesta-se então como um processo evolutivo das formas de narrar e dos usos das tecnologias, resultado do imbricamento que compôs a história dos gêneros e mídias digitais que fomos desenhando nos usos e apropriações que fizemos. Nesse processo nos transformamos e transformamos as mídias.

Diante desses conceitos, buscamos na Figura 7 representar graficamente uma síntese de nosso entendimento sobre o fenômeno.

Figura 7 – Representação gráfica do conceito de narrativa digital



Fonte: Elaboração própria.

A evolução das TDIC, a convergência de mídias e o uso interativo são reflexos dos novos modos de comunicação que emergiram e possibilitaram bidirecionamentos no processo comunicativo e na construção e reconstrução de linguagens no ciberespaço. Assim, com base no que temos interpretado a respeito das narrativas digitais, suas contribuições para a formação são muitas, vão desde os favorecimentos ao contar e recriar de si mesmo, até desenvolver criatividade, inovação e apropriações em mídias digitais.

Portanto, encontramos nas narrativas digitais um terreno fértil para a constituição do sujeito como objeto de reflexão, um instrumento de compreensão de sua relação com os outros e com o meio, que poderá fornecer elementos indispensáveis ao autoconhecimento, desenvolvimento cognitivo, percepção e representação de mundo que o sujeito elabora. Não obstante, se pensamos a educação como um processo constante de busca de conhecimento e significados, o narrar histórias é uma ferramenta bastante promissora.

Assim, definimos a narrativa digital como uma atividade que nos permite capturar, sistematizar, representar e comunicar em formatos que articulam diversas mídias, gêneros e linguagens digitais as nossas experiências de vida, aprendizagens, saberes e significados atribuídos sobre nós mesmos e sobre as coisas do mundo, de forma real ou imaginária. Nesse

ínterim, nos permite construir ativamente nossa versão sobre os acontecimentos vividos e agenciar em certa medida nossa identidade.

Esse agenciamento na verdade, expõe uma autoconstrução, que, para Bruner (2014, p. 76), é, “no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade, e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros ofereceram sobre si mesmos”. Assim, considerando os contextos interativos e imersivos das tecnologias, as produções de narrativas digitais geram um movimento de tomada de consciência da própria formação, transformações de si e do mundo, bem como na forma como nos construímos e construímos o mundo com e através das mídias digitais.

Nessa construção de si e do mundo, alinhado ao fato de as histórias poderem ser criadas com os recursos, habilita tecnologicamente o sujeito no que chamamos de multiletramentos e uma tomada de si a partir de vários ângulos. Portanto, sua produção, quando proposta em ambientes formativos/educativos, sedimenta a relação do sujeito com as tecnologias, e ainda recorre às experiências vividas em um diálogo consigo e com os outros, de modo que haja o desenvolvimento do seu processo formativo dando novas substâncias às vivências e a suas reinvenções.

Esse processo foi possibilitado e ampliado com o fenômeno da cibercultura, que está atrelada à evolução dos meios tecnológicos, que por sua vez amplificam nossas práticas e modos de representação do tempo hodierno. Sobre esse contexto nos quais as narrativas digitais são produzidas falaremos agora.

3.2 Notas espaciais das narrativas digitais

Por ciberespaço, Lévy (2001, p. 17) entende como o “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. Por este prisma entendemos que não se trata apenas de infraestrutura material, mas também o macrocosmo de informações que ele alberga e dos sujeitos que navegam e alimentam este universo. Representa um espaço de comunicação aberto e interconectado, que possibilita trocas e compartilhamentos de informações e conhecimentos. Nesse sentido, possui uma energia propulsora que ultrapassa o vivido e o experienciado, no sentido de que podemos editar e reeditar, construir e reconstruir o tempo e o espaço em que atuamos, nas relações e compartilhamentos que fazemos nele.

Nele produzimos cultura, uma cultura aberta e diferenciada nas técnicas, expressões e práticas dos que atuam nesse espaço. Denominando cibercultura, o autor define ser esta “um

conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2001, p. 17), ou seja, refere-se às atuações e manifestações dos sujeitos nessa realidade virtual, que produzem de forma ampliada e transformada essa mesma realidade.

Nesse limiar também define Santaella (2003), destacando que é na relação meio-prática que a cultura contemporânea é construída, vinculando pessoas, culturas e linguagens das mais diferentes formas e sendo produzida em ciclos próprios. Portanto, cibercultura, para a autora, é o “imbricamento de diferentes lógicas comunicacionais em um mesmo espaço social” (SANTAELLA, 2003, p. 77), isto é, um espaço onde enunciações dos mais variados formatos e proposições estão sendo veiculadas e aglomeradas, onde por meio das diversas linguagens os sujeitos se inscrevem e marcam sua existencialidade.

O ciberespaço cria pontos de encontros, rupturas e reconstruções comunicativas dos sujeitos, tornando-se um espaço privilegiado onde a cibercultura se desenvolve e aprofunda a comunicação entre os sujeitos nas articulações que são estruturadas. Esses espaços são essencialmente resultado dos novos formatos de construção e compartilhamentos de linguagens (CONCEIÇÃO; PORTO; OLIVEIRA, 2018) e são ampliados nas movimentações dos sujeitos, nas histórias, comportamentos e experiências de vida que cada um imprime ao atuar nesse espaço (FERRARI, 2019).

A observação de Lemos (2002) vai nesse sentido ao caracterizar a cibercultura como algo que emerge das relações entre sociedade, cultura e novas tecnologias; relações simbióticas, vale destacar, que surgiram com a convergência de recursos e mídias, produzindo singularidades mediante nossas intervenções, que nos fazem avançar ou recuar nesse complexo espaço de variáveis ilimitadas de comunicação e, por consequência, processos de subjetivação.

Considerando a relação entre as possibilidades comunicativas no ciberespaço e os processos de subjetivações, Quiroz e La Calle (2015, p. 225-226, tradução nossa) afirmam que esses espaços de cultura que construímos “não servem apenas para gerenciar e processar informações, mas também vertiginosamente se tornaram uma agência de novas formas de vida e subjetividades”. Assim, o usuário de TDIC está inserido em contextos interativos, discursivos e concomitantes de ambientes, tempos e práticas que incidem sobre seus construtos pessoais, e se diferem de épocas anteriores, por instaurar um universo em que o real e o virtual se misturam e conduzem os sujeitos a novos comportamentos em suas práticas comunicativas.

A respeito das narrativas, os autores afirmam que as TDIC ampliaram as possibilidades de expressão, desencadeando alterações nos comportamentos e concepções dos sujeitos, visto que as tecnologias e seus recursos enfatizam cada vez mais as mudanças nas práticas de comunicação, que legitimam outras formas de sentir e experienciar o mundo. Caracterizam-se como um aspecto constituinte do sujeito, que existe no mundo por meio de seus modos de captar, pensar, manifestar-se e relacionar-se. Nesse contexto, os formatos narrativos tradicionais não contemplam mais as diversas criações de histórias e discursividades dos atores sociais, ganham potenciais nesses novos âmbitos, quando os atores sociais se apropriam das ferramentas e linguagens das novas mídias, agora digitais, para elaborar suas narrativas.

O potencial narrativo e de representação dos suportes tecnológicos digitais é destacado por Murray (2003), em sua obra *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Para a autora, cada ambiente digital apresenta seu próprio modelo ou protótipo como meio de expressão, que a sua maneira aglomera os desejos, os sentidos e a estética. Carrega por isso uma arte narrativa, que oferece cada vez mais novas maneiras de “acesso a uma nova beleza e a novas verdades sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos” (2003, p. 97), por ser ambiente aberto e permitir experimentações e criações de natureza pessoal ou fictícia, onde exprimimos nossas interpretações e representações sobre nós e o mundo.

Na formação do professor, esse alinhamento do inscrever-se na história com os usos de TDIC pode tornar esse processo ainda mais criativo, ativo e experimental em cada versão de si, em cada contação. As narrativas digitais então se inserem em diferentes lógicas comunicacionais advindas da evolução dos meios tecnológicos e dos usos que fazemos deles. A dinâmica que contempla o processo de comunicação ganha nova significação.

De fato, o pressuposto da inserção de TDIC na inscrição da narrativa, segundo Kieling (2012, p. 754), “desloca o meio não só da sua condição de suporte ou meio, mas também rompe os limites das próprias condições de produção de cada mídia tal qual foram constituídas”. O significado do meio não está em si mesmo, está no seu uso, que abre passagem para novos possíveis em cada intervenção que realizamos, em um movimento potencial que extrapola seus limites iniciais. Nesse contexto, o meio digital é incorporado às narrativas, deixando de ser somente um recurso, ganhando maior significado, visto que configura uma ideia de abertura; muitas possibilidades de produção podem ser dadas a partir de um roteiro narrativo, que pode ser ampliado e modificado no decorrer do enredo.

Diante de uma transposição conceitual podemos considerar que as narrativas passam a ser “mônadas abertas”, como traz Pernisa Júnior (2013, p. 155), em estudo que trata das

intercessões entre as áreas da comunicação, artes e tecnologias. O autor diz que mônadas abertas “seriam elementos autônomos – textos, vídeos, gráficos etc. – que se inter-relacionam para a produção de um todo harmônico de informações, sem que sejam, em função desse todo, obliterados em sua integridade individual”, ou melhor, são substâncias ativas e simples, que trazem seu próprio e indissociável significado, mas que também podem ser agrupadas em uma composição que se complexifica nesse processo de ajuntamento.

Ainda segundo o autor, cada mônada, apesar de ser organismo simples, opera como um bloco completo para tratar o aspecto/assunto que se deseja. Sua estrutura deve ser horizontalizada, de maneira que permita a fluidez de caminhos particulares que o usuário faça, priorizando o que lhe interessa e não o que um editor determinou. Essa perspectiva introduz a ideia de maior abertura, interatividade e autoria às narrativas.

As primeiras experiências em plataformas literárias, por exemplo, nos dão conta disso, dessa interatividade e autoria, quando possibilitaram aos usuários trilharem um caminho próprio, à medida que iam fazendo as escolhas de assuntos e *links*. Nessas trilhas vão recontando a história, que é a sua versão. E o caminho que se trilha é regado pelas novas linguagens e formatos hipermediáticos, que dão substância às experimentações. Sobre essas experimentações, Castro e Freitas (2010, p. 4) dizem que temos, no avanço dos recursos digitais de comunicação, a oportunidade de “desenvolver conteúdos com múltiplas narrativas, histórias paralelas e inter-relacionadas, que o homem busca há tempos na elaboração do próprio olhar, na construção de uma visão pessoal da história”. Histórias produzidas e amparadas sob o olhar e versão do sujeito, e elaboradas nas opulências das mídias, por isso mesmo, histórias fecundas.

As histórias são representadas em um ambiente de mídias digitais amalgamadas. Murray (2003, p. 236) argumenta que cada nova mídia digital empregada toma emprestado uma série de costumes linguísticos de meios anteriores. As histórias que resultarão desses imbricamentos serão únicas e inconfundíveis, “não será um ‘isto’ ou ‘aquilo’ interativo, embora muito dessa forma possa ser extraído da tradição, mas uma reinvenção do próprio ato de contar histórias para o novo meio digital”. É essa articulação entre elas que produz novas versões e formatos da história, da mídia utilizada e novas possibilidades para essas imbricações.

Com efeito, nos apontamentos desses autores vemos o elemento da convergência sendo discutido pela colisão entre velhas e novas mídias que produzem outras conjunturas de práticas comunicativas e culminam na forma de produzir e compartilhar a cultura humana. Trata-se, nos estudos de Jenkins (2008), da cultura da convergência. Em obra que elucida a

questão, o autor busca relacionar três aspectos centrais que envolvem a produção de cultura e estão intimamente interligados: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva.

Por convergência, Jenkins (2008, p. 30) se refere ao “fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam”. A cultura da convergência defendida por Jenkins (2008) não está nas múltiplas funções que um aparelho tecnológico pode ter, e sim na transformação cultural que se dá à medida que os atores sociais são incentivados a buscar informações e fazer conexões entre os conteúdos.

Para Jenkins (2008, p. 33), a convergência não representa uma revolução digital, no abandono total das velhas mídias em consequência do novo. Aqui, “o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas”, pois como em outras coisas “a verdade está no meio-termo”. Nesse viés não se trata de defender a convergência como um conceito novo, mas que ganha novos significados nas dinâmicas tensões e transformações em que opera.

A cultura participativa une produtor e consumidor em um só ator social, que participa dos processos, interage com a mídia e com os outros. A convergência não decorre dos recursos, por mais modernos que sejam. A convergência acontece a partir dos indivíduos e suas interações, pois “cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (JENKINS, 2008, p. 31).

Como se encaixa a inteligência coletiva aqui? Por existir mais informações sobre determinado assunto do que conseguimos armazenar, precisamos uns dos outros para ampliá-las e juntar as peças em função da construção do conhecimento ou ainda da produção de significados que buscamos. Isso nos remete à inteligência coletiva cunhada por Lévy (2007), ao discutir esta fonte alternativa de informações que estamos construindo e desvendando em nossas interações diárias.

Conforme vimos acima, as narrativas expandiram-se com os usos e as apropriações das mídias digitais, para além da questão da linearidade e cronologia que conhecíamos nos enredos narrativos tradicionais. Essas ainda podem sofrer intervenções como frutos das interações e coautorias que a mídia digital permite estabelecer, isso é o que nos asseveram Prado *et al.* ao dizer que a cultura contemporânea é produzida nas criações e recriações que os sujeitos fazem no ciberespaço. As ações, atuações e produções no ciberespaço são, portanto,

narrativas dos sujeitos, quando “a vida real passa a ser narrada em espaços virtuais, entre uma linguagem verbal e não verbal” (2017, p. 1165). Por elas formam-se textos híbridos que representam intervenções discursivas dos sujeitos. Ao narrar um episódio expomos nossa forma de enxergar o mundo, dado que remonta à implicação do ato de narrar, que não é uma ideação livre, mas uma sistematização da experiência vivida, trazendo consigo o saber, a racionalidade e a identidade de como se percebe o mundo (PRADO *et al.*, 2017).

Essa representação de e sobre o mundo pode ocorrer por linguagens verbais ou não verbais produzidas na cibercultura. Conceição, Porto e Oliveira apontam que essas linguagens seguem sustentadas pela articulação que mistura substâncias, oral, verbal, musical, simbólica, fixas ou móveis. Para esses autores toda essa possibilidade de produção de narrativas digitais nasce das “relações dinâmicas com outros textos oriundos de lugares, épocas e contextos diferenciados”, o que faz referência a “uma composição de relações linguísticas, históricas, sociais e culturais amalgamadas em uma tessitura onde o autor cumpre uma função de representante do momento histórico em que vive” (2018, p. 195). Assim, não se trata de uma enunciação oca, traz consigo a visão de mundo do sujeito que a produz e a forma como pensa e intervém no seu momento histórico.

Pensar nessa abrangência de mídias, linguagens, conteúdo de representação e composições possíveis para essas histórias, Murray (2003, p. 49), nos coloca serem estas histórias que assumem múltiplas formas, sejam elas “um reflexo da física pós-einsteiniana, ou de uma sociedade secular assombrada pela imprevisibilidade da vida, ou de uma nova sofisticação no modo de conceber a narração”. Ao expô-las, desnudamos nossas formas de pensar, criar e experimentar o mundo, e conjecturamos que viver no nosso tempo é tomar consciência das diferentes pessoas que podemos nos tornar, dos contextos possíveis que se entrecruzam e se alternam no real.

Para Prado *et al.* (2017, p. 1162), as narrativas produzidas nas mídias digitais buscam “significar uma existência concomitante às possibilidades, assentindo ter em mente, simultaneamente, copiosas e paradoxais alternativas”, que demandam um maior fluxo de interatividade e troca de conhecimentos. Suas múltiplas possibilidades são expressões da existencialidade complexa dos sujeitos, em um processo que integra a experiência do sujeito nas relações no contexto da cibercultura. Para tanto, Prado *et al.* (2017) apresenta como premissa para o desenvolvimento das narrativas digitais a imersão, que funciona como permissão para o vivenciar a construção narrativa que se ancora e reverbera no repertório de experiências do sujeito, ou seja, uma imersão em si mesmo.

Murray associa essa imersão à sensação de sermos transportados para outro lugar em simulação. Sendo um termo derivado da física, a imersão refere-se a um estado de submersão na água e ao buscarmos essa experiência temos a “mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, todo sistema sensorial” (2003, p. 102).

É uma experiência prazerosa em si mesma, de estarmos em outro lugar, de sair do que nos é familiar e das aprendizagens que o novo desperta. Pode ser um “simples inundar da mente com sensações”, como quando ouvimos músicas e nos permitimos a abundância de estímulos sensoriais, porém, em um meio digital, que tem em sua natureza a interação e a participação como pilares, “a imersão implica aprender a nadar, a fazer as coisas que o novo ambiente torna possíveis” (MURRAY, 2003, p. 102), a partir dos mergulhos que realizamos, aprendizagens e experiências que obtemos em cada tentativa, do raso ao mais profundo.

Com efeito, o contar histórias motiva o autor, que seleciona, organiza e desenha o que vai transmitir e como vai transmitir, por quais meios fará isso. Nesse ato as experiências ganham significado e, sendo refletidas e interpretadas, tornam-se conhecimento (BRUNER, 1991), ocorrendo aprendizado à medida que as interpretações e reflexões são formatadas de maneira lógica e significativa, o que marca a narrativa como experiencial e formativa, “por se tratar de um processo de reflexão, narrar permite aos autores compreender suas ações e criar novas estratégias a partir dessa reflexão” (SANTOS, V., 2016, p. 41).

Ademais, ao trazer a descrição das experiências vividas pelo autor, a narrativa amplia o conhecimento de si, a reflexão e então leva a ressignificações do vivido: Ainda, põe em evidência razões e interpretações de nossa identidade pessoal e profissional. Por isso mesmo, as narrativas de vida (pessoal e profissional) são formativas quando utilizadas como ferramentas para desenvolvimento, transformação e avanços na aprendizagem, em um processo de dar sentido às experiências (JOSSO, 2007) e suas ressonâncias para as decisões de acontecimentos futuros. A narrativa remete o sujeito a uma autoescuta, em um exercício mesmo de se fazer ouvir em suas experiências e aprendizagens, acessando a si mesmo (SOUZA, 2006).

Nesse limiar, precisamos apontar alguns dos contornos que as narrativas podem adquirir no meio digital, que trataremos agora.

3.3 Partituras e características que delineiam a narrativa digital

Como vimos, os ambientes e dispositivos digitais em que a narrativa pode operar são versáteis e funcionam como uma espécie de protótipo para novos comportamentos comunicativos e desenvolvimento de linguagens. Para Xavier (2015), são traços constitutivos das atividades discursivas que representam os resultados das nossas relações plurais nesse campo de diversidades. Para o autor, há uma pluralidade semiótica que foi viabilizada pelas novas tecnologias digitais, que enriquecem diferentes semioses e complexificam as incorporações de modos enunciativos dos sujeitos, que agora incluem mais intensamente em seus construtos palavras, imagens, sons etc.

Ainda segundo o autor, “as telas dos dispositivos digitais são os lugares mais comuns onde as ideias, desejos e utopias estão sendo alocadas e acessadas pelos seres letrados alfabética e digitalmente que habitam o mundo atual. As telas são as argilas, os papiros e os pergaminhos da contemporaneidade” (XAVIER, 2015, p. 76). Nesses lugares encontramos cada dia mais engajados e seus engajamentos, que têm nos seus dizeres e ações uma maneira de estar e participar das dinâmicas desse mundo.

No tocante a essas formas de expressão e comunicação, vale considerar que os novos formatos não correspondem a uma simples substituição de meios ou modelos de enunciação, mais que isso, representam uma nova forma de gerir e gerar conhecimento. Especificamente a respeito das narrativas, Nojosa (2019, p. 74), nos diz tratar-se de concebê-las “a partir de nova complexificação”, que transporta o “centro de circulação da informação para redes de significações discursivas” em teia não linear e com múltiplas possibilidades de interação, ou seja, embora sejam elaboradas nesse espaço de veiculação de todo tipo de informação, as narrativas contribuem para ampliar ou mesmo consolidar uma maneira de construir uma mensagem com maior profundidade quanto às subjetividades e interações alocadas, como também com maior uso de linguagens em cada enunciação.

Destarte, as linguagens que utilizamos são mais que uma nova maneira de dispor as informações, instigam matrizes e as organizam. Em cada avanço na linguagem, alteram-se também os modos de informação, como um conjunto de nós que interligam palavras, páginas de internet, fotografias, gráficos, sons etc. Suas contribuições para as narrativas digitais estão ancoradas na superação das limitações que o texto tradicional apresenta e na não fragmentação de sentido do texto, o que o amplia em sua rede de significações.

As representações produzidas pelos sujeitos na contemporaneidade estão cada vez mais sobrepostas a formatos mais abertos, em que as linguagens se cruzam, e se cruzam

semioticamente, quando os elementos têm diferentes significados e em ligação estruturam o sentido da linguagem produzida. Assim, são objetos simbólicos, dispositivos textuais digitais que trafegam *on-line*, sendo “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208).

Nisso, enuncia-se e viabiliza-se uma nova forma multissensorial de acesso, produção e interpretação de informações (XAVIER, 2002), referenciada por Lemke (2010) como o desencadeamento das gerações das tecnologias interativas. Para o autor, a primeira geração é caracterizada pela simples transposição do modelo do livro-texto para uma nova mídia. Tão logo se tornam *on-line* e então podem ser pesquisados, indexados, referenciados e compartilhados com outros, nasce a segunda geração, em que

em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agora agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizam, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso. (LEMKE, 2010, p. 471-472, tradução nossa)

Esse novo espaço de linguagem e comunicação convida então os usuários a tomar de maneiras diferentes a sua escrita e leitura de determinado texto. Em consequência, as possibilidades de uso de linguagens, portanto, podem ser situadas em livres perspectivas de interpretação que auxiliam o autor/aprendiz a fazer escolhas de caminhos e veículos mais oportunos a suas necessidades e aos estilos de aprender. A produção demanda participação, envolvimento e escolhas de caminhos para a produção e também para o acesso ao texto, que se dá de forma interativa (XAVIER, 2002).

Por meio da convergência de mídias podemos expor e consumir diferentes semioses de cada uma das mídias e dos produtos construídos com e a partir delas. Na conjuntura *on-line*, de conexão e de muitas semioses constitutivas, as textualidades e discursividades que produzimos podem ser compreendidas como modos de enunciação digital, como colocou o autor. Nisso consegue “articular todas as diferentes semioses, que denominamos de ‘modos de enunciação’ (verbal oral e escrito, visual estático e dinâmico, sonoro natural e artificial) num mesmo lócus de acesso e percepção” (XAVIER, 2015, p. 79). Dessa maneira, nas amálgamas

desses modos de enunciação digital surgem outros, e mais outros, em um movimento que extrapola e inova as barreiras que se colocavam a construção de um texto.

De fato, o modo de enunciação digital apresenta hibridismos e mesclagens de semioses. Possibilita experiências de aprendizagens singulares que vão desde o domínio do objeto do saber ao saber-fazer com aquele objeto. Como destaca Xavier (2010), certamente o usuário do texto sabe muito mais do que decodificar palavras flutuantes na realidade virtual. O uso dessa ou daquela maneira é uma intervenção do sujeito, que constrói, participa e atua de maneira propositiva na construção de aprendizagens e significados.

Acerca desses modos de enunciação digital, Xavier (2015) nos esclarece quais são eles e as linguagens envolvidas em cada um dos signos que escolhemos para expressar, representar e comunicar. Observemos no Quadro 5.

Quadro 5 – Modos de enunciação digital em Xavier (2015)

Modos de enunciação verbal	Linguagem verbal (oral ou escrita)
Modos de enunciação visual	Linguagem visual
Modos de enunciação sonoro	Linguagem sonora
Modos de enunciação digital	Linguagem digital

Fonte: Elaboração própria, a partir de Xavier (2015, p. 79).

Embora possam estar mesclados em nossas produções digitais, cada signo preserva suas singularidades. A bricolagem desses modos de enunciação e suas respectivas linguagens, no computador ou outros dispositivos, oferece ao sujeito contemporâneo modos amplos de expressar e construir sentidos além do verbal e escrito, pois com a digitalização retira-se a centralidade da linguagem verbal e abrange-se outros modos de enunciação (XAVIER, 2013). No texto da internet ocorre o encontro de palavras, imagens, vídeos e sons, “todos passíveis de percepção simultânea, co-ocorrendo sem concorrer, uma vez que todos os modos enunciativos colaboram para a produção de sentido” (XAVIER, 2015, p. 79), pois cada um desses modos já apresenta características insolúveis, embora flexíveis a junções com outros modos quando proposto.

Nessas produções o sujeito vive a experiência de autoria nos significados do conteúdo articulados ao modo de enunciar digitalmente. Textos formatados no ambiente digital com as ferramentas de comunicação permitem a contiguidade da experiência da ação e a experiência do saber, sempre muito relevante nos processos educativos, no caso de nossa pesquisa, no processo formativo do professor. Abordando essas questões, nos aproximamos do que Xavier

(2015) destaca como os cinco traços constitutivos dos modos de enunciação *on-line*. A imaterialidade/virtualidade é um deles e refere-se a algo que somente podemos ver e tocar pelos dispositivos tecnológicos, não o sentimos fisicamente como em um texto impresso que dobramos e passamos de página em página: “pelo fato de ele ser imaterial, ou melhor, virtual, ele existe, mas não pode ser tangido pela sensação humana, pois não se trata de objeto concreto” (p. 81), mas de natureza impalpável.

O segundo traço é a ubiquidade, no sentido de um mesmo objeto (texto) estar presente em vários lugares ao mesmo tempo. Dada a sua imaterialidade, uma enunciação online pode existir e ser acessado simultaneamente em vários dispositivos, por pessoas localizadas em lugares diferentes. Para Xavier (2015, p. 81), “essa onipresença permite uma multiplicação da mesma página web, ampliando imensamente o acesso a conteúdos diversos se comparado à tiragem impressa de um determinado texto”, uma multiplicação fácil e rápida no espaço de domínio onde esteja sendo veiculado.

A convergência de linguagens é outro traço. Ainda para o autor, as enunciações online abraçam “tecnicamente todos os modos de enunciação e ‘distribui’ de modo equânime, na tela digital, a presença significativa que cada um deles possui na construção do sentido de informações hipertextualizadas” (2015, p. 81). Como já tratamos, a convergência de mídias engendra a convergência de linguagens, fazendo nascer novos modos de dizer, que se utilizam das semioses produzidas para se estabelecer e assim promovem um movimento de constante renovação das combinações entre os modos.

O quarto traço pontuado por Xavier é a não linearidade, ou a deslinearidade, como princípio de produção do hipertexto, que não tem equivalência com a descontinuidade. Embora o hipertexto não imponha uma ordem das partes ao usuário, o que já o distinguiria do texto convencional, não são elementos dispostos de forma aleatória sem ligação e sem sentido. Antes, pois, distancia-se das formas tradicionais de hierarquização na apropriação e produção de um texto, tornando esse processo mais flexível e dispondo ao usuário um controle maior sobre o percurso que toma na obtenção de informação e conhecimento. Esse é o adicional de liberdade de que trata Cruz (2007), quando o usuário segue o caminho que lhe for mais aprazível e no seu próprio ritmo. Esse adicional caracteriza e distingue o hipertexto do texto comum.

Nesse adicional existe um convite sugestivo ao usuário para adotar seus caminhos, um convite à violação dos enredos convencionais contados, dando poder e inovação a quem narra. Xavier (2010) caracteriza essa questão pela via da deslinearização do texto como regra de sua constituição. Segundo o autor, “a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a

deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura em princípio básico de sua construção” (p. 213), que funciona como violação ao convencional, uma vez que quem dita a forma e os caminhos é o usuário, e essa possibilidade potencializa as maneiras de construções.

O último traço apontado por Xavier (2015, p. 82) é a intertextualidade infinita, em que nada surge do nada, “todos os textos estão formando uma grande ‘memória discursiva’. Referir-se a tal confere racionalidade e autenticidade às ideias formatadas em texto e agora em hipertextos. Perpetua-se infinitamente a cadeia de dizeres realizados e atualizáveis que estão dialogando entre elas”. É um texto que cresce de maneira desmensurada. Um grande texto composto do cruzamento de outros diversos textos, também linguagens e suas possibilidades, e, à medida que essa intertextualidade é produzida, menos limites impõe e mais espaços interpõe.

Em suma, essas características dos modos de enunciação digital oferecem às nossas construções abrangência, ao passo que não se limitam à linguagem verbal ou escrita. Ampliam-se os modos de enunciação. Para os efeitos desta nossa pesquisa, pensamos ser os modos de enunciação uma boa estratégia hermenêutica na produção das narrativas digitais, afinal, como nos assevera Xavier (2010), esses modos de enunciação são locais de produção de sentidos e sua arquitetura incrementa os espaços de expressão e comunicação, favorecendo múltiplas construções possíveis.

É preciso de fato levar em consideração essa cultura contemporânea que afeta os nossos processos constitutivos e de aprendizagem. Vemos surgir com as tecnologias digitais essas muitas possibilidades de produzir, transmitir e receber informações e conhecimentos, de informar e informar-se, de comunicar e comunicar-se. As maneiras de expressar e comunicar estão mais acessíveis e facilitadas, propostas de forma plural e horizontalizada, e são materializadas nas linguagens e nos signos que circulam no meio digital.

Diante desses postulados, como já dissemos anteriormente, nossas histórias podem ser registradas e contadas por múltiplos recursos, que expandem as possibilidades de tradução da imaginação e potencializam a produção das narrativas. É o que nos assevera Canini (2018, p. 61) ao dizer que as facilidades de manipulação de linguagens verbal ou imagética alteram nossa forma de produzi-las, usá-las, interpretá-las e transformá-las, surgindo “outras maneiras de comunicar ideias, sentimentos e toda a diversidade da expressão humana, por meio de diferentes extensões de tempo, espaço e interlocutores, sobretudo devido à multiplicidade de suportes e recursos digitais disponíveis”.

Essa nova geração de mídias interativas não apenas facilitou seus usos, também perspectivou e conferiu ao sujeito maior interação, a qual, em uma abordagem sistêmico-

relacional de Primo (2007, p. 13), é entendida como a “ação entre” os participantes do encontro (inter+ação). Pelo que vemos, esses recursos estão cada vez mais presentes e intensos na cultura contemporânea, conferindo uma multiplicidade de possibilidades, sentidos e aprofundamentos nas relações que os sujeitos estabelecem com eles, com texto, com o outro. Além disso, as mídias interativas estimulam o desenvolvimento da autoria do sujeito, ao possibilitar a qualquer um poder editar um áudio ou vídeo em casa, produzir animações e objetos combinando textos, imagens, músicas e voz, pela multimodalidade, que, segundo Braga e Schlindwein (2014), são as características do que circula no ciberespaço.

Conforme as autoras, o hipertexto tem suas origens teóricas nos textos literários, já que a liberdade que essa organização textual oferecia para caminhos de leitura foi entendida como bastante promissora para a fruição do texto poético. Já com referência à multimodalidade, as autoras dizem que “as ferramentas de autoria digitais disponibilizadas *online*, com interfaces cada vez mais amigáveis, instigaram as pessoas leigas a se tornarem produtores de materiais multimídia e hipermídia” (BRAGA; SCHLINDWEIN, 2014, p. 636).

Com efeito, a multimodalidade ocorre por meio das diversas tecnologias de comunicação que favorecem e estruturam a produção do sentido da mensagem, como palavras, imagens, desenhos, gráficos e música. Também é fruto da dissipação progressiva das fronteiras que demarcavam as discursividades estabelecidas nas convenções sociais. Dissipam-se as fronteiras para agrupar. Esse agrupamento sociocultural de modalidades favorece a manifestação e enunciação de posições e interesses do sujeito diante do mundo (KRESS, 2010). Oferece ainda diferentes modos e potenciais para a construção de significados, que acarretam diferentes efeitos na construção do enunciado de comunicação que se deseja trazer. Nessa perspectiva, os modos oferecem maneiras distintas de se envolver e de representar o mundo.

Para Toquetão (2018, p. 63) nesse fenômeno “toda forma de produção de sentido é criada, distribuída e interpretada por conjuntos de recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido. Em outras palavras, elementos verbais interagem com elementos visuais, como cores, ilustrações, formato, tamanho da letra, fontes etc.”. Eles oferecem potenciais para apresentar o mundo; e, com essas possibilidades, distintas tecnologias culturais “de transcrição” (KRESS, 2010, p. 5, tradução nossa). Por isso, em uma abordagem multimodal, mais importante que as linguagens são os modos, visto serem eles “o resultado de uma conformação social e histórica de materiais escolhidos por uma sociedade para representação” (KRESS, 2010, p. 16, tradução nossa), independentemente das diferenças lexicais ou sintáticas.

O termo multimodalidade surge com o objetivo de verificar o processo de produção de significados nas comunicações dos sujeitos em determinado contexto, oriundo dos estudos da sociossemiótica, ciência que se encarrega de investigar os signos na sociedade, com foco central na comunicação humana. Vale destacar que essa ciência se renova pela inclusão de modos de representação e os contextos sociais, que incrementam e enriquecem as ações e intervenções humanas, ultrapassando limítrofes rígidos e imutáveis a que estava relegada, e respaldam análises mais implicadas no ambiente sociocomunicativo contemporâneo (KRESS, 2010).

No caminho de tornar possível essa renovação, tivemos que deixar de considerar a tradicional visão da linguagem escrita ou falada como meio integral na produção do sentido e significados da mensagem, e encará-la, à vista disso, como mais um entre outros meios de representar e comunicar algo. Assim, clarificamos os limites dessas linguagens, e isso contribui para que outras possibilidades de recursos de comunicação possam ser também consideradas. Para Kress (2010, p. 27, tradução nossa), a linguagem escrita ou falada “não é um receptáculo grande o suficiente para todo o material semiótico que tínhamos certeza de que poderíamos despejar nele”. A multimodalidade, neste caso, repercute de forma semelhante ao favorecer essas constatações e descortinar as fronteiras da linguagem. Por conseguinte, essas constatações e os usos de outros modos de representação e comunicação provocaram alterações nas relações entre as linguagens.

Kress (2010, p. 46, tradução nossa) afirma que a mudança na relação entre escrita e imagem, por exemplo, não ocorre na emergência dos recursos tecnológicos, “as mudanças nas práticas representacionais aconteceram dentro do meio tradicional do livro, com seus recursos e suas formas de produção, então ainda totalmente na posição dominante que tradicionalmente ocupou nos três ou mais séculos anteriores, no Ocidente”. Se antes a escrita era o modo dominante, percebida como recurso suficiente para transportar o significado, carregando todos os preceitos necessários para a comunicação, a imagem exercia a função de um complemento, uma ilustração apenas. Agora já vemos a imagem como hospedeira de potenciais semióticos também para o todo da mensagem que atenda melhor as necessidades comunicativas dos sujeitos. Foi, sobretudo, marcada nos usos dos modos de representação e comunicação da mensagem que acarretaram funções distintas.

Segundo o autor “o modo é um recurso semiótico formado socialmente e culturalmente dado para criar significado. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D são exemplos de modos de representação e comunicação” (KRESS, 2010, p. 79, tradução nossa). Nesse prisma, diferentes modos

forneem diferentes potenciais também, na elaboração de significados, tendo efeito substancial nas escolhas desse ou daquele modo de comunicação em situações específicas. Portanto, são conjuntamente potenciais inerentes ao material e da seleção que os sujeitos e uma cultura fazem.

Ao utilizar e moldar diferentemente os recursos, materializamos e disponibilizamos diferentes modos e potenciais para o conjunto da sociedade. Disponibilidade de recursos e de uso diferencial acarretam distinções entre os modos utilizados em uma sociedade. Destarte, o formato comunicacional estará marcado pela diversidade de linguagens e maneiras de negociar os significados que serão materializados nos vários modos semióticos.

[...] uma abordagem semiótica multimodal assume que todos os modos de representação são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm potenciais para significar, embora de forma diferente com maneiras distintas. [...] Os significados potenciais dos modos são o efeito do trabalho de indivíduos como membros das sociedades durante períodos muito longos. Estes potenciais de significados tornam-se partes dos recursos culturais de qualquer sociedade. (KRESS, 2010, p. 104, tradução nossa).

Decerto, a multimodalidade interessa-se pelo significado e como ele é formatado e estruturado por meio dos diversos modos de representar, em imagem, postura corporal, som, fala e escrita, dentre outros. Nessa observação, os significados são frutos de negociações socialmente estabelecidas, que transcrevem acordos e adequações que determinado modo de representar constitui. A abordagem multimodal não pode ser vista apenas como uma série de modos e dispositivos tecnológicos que se combinam na elaboração da comunicação. Para além disso, deve ser percebida e reconhecida nos distintos modos e dispositivos, e ainda nos caminhos percorridos na elaboração do significado. Isso quer dizer que forma e conteúdo são estabelecidos no trabalho com a multimodalidade.

Todavia, buscar o entendimento sobre multimodalidade é atentar-se às mudanças que os recursos tecnológicos digitais trouxeram para nossos hábitos e preferências nas práticas de textuais, dos ilustrados aos puramente verbais, da ficção à realidade, da imaginação ao realismo – são apenas alguns exemplos dos efeitos de nossas intervenções nesses recursos. Além disso, a busca desse entendimento sobrepõe o processo de produção e construção de sentido, que, por sua natureza, é impregnado e dependente das interações humanas, em que interesses pessoais são passíveis de negociação e acordo entre os participantes.

Nessa abordagem, a representação/comunicação oferece opções de modos. Por sua vez, a escolha dependerá dos critérios e exigências retóricas dos meios envolvidos, assim o sujeito poderá, por exemplo, elaborar e gerar o significado principalmente no modo escrito ou

como imagem, conforme suas escolhas. Cada escolha do modo carrega a materialidade de um significado. Cada modo tem seu potencial e importância: imagem pode ser complemento do texto, ou texto ser complemento da imagem.

Não obstante, em qualquer das opções resgatamos a condição comum de comunicação humana. Sobre isso, Toquetão (2018, p. 62) nos fala da multimodalidade como um reflexo do modo como “os sujeitos que utilizam diferentes tecnologias de comunicação interagem com os outros: falam ao Skype, usam WhatsApp, leem e-mail, ouvem música e outras tantas formas”. Além disso, a multimodalidade pode aludir às diversas formas de representação que utilizamos na comunicação, palavras e suas possíveis disposições, imagens e seus formatos, nuances de cores, gestos e entonação de voz, por exemplo.

Segundo Kress (2010, p. 82, tradução nossa), recursos do modo de imagem se distinguem da fala ou da escrita, pois a “imagem não possui palavras, nem sons organizados como fonologia, nem a sintaxe e gramática da fala ou da escrita, nem nenhuma de suas entidades/unidades. Não adianta procurar sílabas, morfemas, palavras, frases, orações ou qualquer outra categoria baseada na linguagem”. Já em relação a fala, ela se baseia na dinâmica do tempo e do espaço, usando as possibilidades da superfície, formatos e posições em “um espaço (emoldurado): seja página ou tela, um pedaço de parede ou as costas ou a frente de uma camiseta” (KRESS, 2010, p. 82, tradução nossa). Outro, a imagem, não possui palavras, utiliza-se da representação, ao fato que a palavra pode ser escrita ou falada. Isso nos lembra que cada modo tem suas diferenciações, nuances e códigos próprios indissolúveis que o qualifica e o caracteriza. Porém, mesmo considerando suas distinções, são passíveis de interação e de complementação na ocasião da produção do sentido. Assim, ampliam-se os sentidos e auxiliam um entendimento aprofundado dos usos das linguagens e de suas funcionalidades nas relações entre os sujeitos.

Nesse quesito temos aprofundamento e ampliação da relação entre palavra e imagem, sendo instrumentos de comunicação que abrigam princípios e regulamentos distintos por sua maneira de representar a realidade social. Em interação, abrangem e possibilitam outros modos distintos, mais contemplativos e próximo do que é a natureza multimodal humana, que não compreende somente a fisiologia do fazer um som e do ouvir, do ver e enxergar, do tocar em algo e senti-lo, do saborear e degustar, mas sim, principalmente, se baseia na ocorrência de que os sujeitos produzem sentidos pelos meios e pela ligação dos meios que produzem sentido juntos.

Sobretudo, vale a observação de Kress e Leeuwen (2006) sobre o contraste para a forma como as representações são convencionadas em busca de sentidos mais amplos. Nas

imagens, a produção de sentido está associada a nuances pessoais, espaciais e aos objetos, e a maneira como se combinam em função da produção visual revela maior ou menor complexidade por meio dos modalizadores da realidade representada. Não obstante, a materialidade dos modos de representar fornece a possibilidade de verificar o significado no sujeito, ou melhor, corporificado nos sujeitos, e por isso ajuntado, em uma tentativa de superar as separações abstratas entre a mente e o corpo, o afeto e a cognição, como nos assevera Kress (2010).

A multimodalidade abrange também os efeitos e resultados na produção de um significado. Essa abrangência se deve ao fato de que forma e significado se reúnem em um só coro, que transbordam nos estudos sociossemióticos, que buscam traduzir os efeitos do uso de determinado modo e suas combinações na representação de uma comunicação (KRESS, 2010). A rigor podemos dizer que o interesse pelos efeitos dos modos não é uma novidade teórica, sendo prática consolidada em diversas ciências. Porém, em consonância com o autor, o que se vê como novidade é a necessidade de ajuntamento, tentativa de reunir os meios de criação de significados em um mesmo campo, nesse campo sociossemiótico.

Em um mundo comunicacional multimodalmente concebido, duas questões emergem: uma é sobre “aptidão” dos meios de representação; a outra é sobre a complexidade dos modos desenvolvidos para realizar solicitações e tarefas representacionais e comunicacionais. Os modos de uso comum são fala; imagem em movimento; escrita, gesto, música; modos 3D; ação; cor. Cada um oferece potenciais específicos e é ainda especificamente adequado para tarefas comunicacionais e representacionais. (KRESS, 2010, p. 28, tradução nossa).

Assim, precisamos nos apropriar de cada meio de representação, tornando possíveis enunciações mais adequadas e eficazes. Esse uso e essa apropriação, por sua vez, produzem um movimento de novas experimentações e possibilidades que mesclam linguagens e complexificam as representações. Sobre isso, temos presenciado, por exemplo, recursos verbais e de imagem se fundirem e construírem novo sentido. A palavra, escrita ou falada, passou a ser apenas parte da mensagem estruturada, que tem alinhavado outros componentes agrupados no texto. Por isso mesmo o interesse crescente na questão da multimodalidade na última década não é acidental. São sinais das mudanças ocorridas no mundo da comunicação, que vem entrelaçando e sendo entrelaçado social, econômica, cultural e tecnologicamente (TOQUETÃO, 2018). Esse momento de mudanças retrata o processo de globalização em seu sentido amplo, quando determinadas condições e formas de expressão de um determinado lugar estão ativas em outro.

As implicações desse processo de mudanças para os modos de enunciação decorrem na representação e na produção do significado, no nível da mídia e na propagação da mensagem, mais acentuadamente na “mudança do livro e da página para a tela; no nível da produção semiótica na mudança das tecnologias mais antigas de impressão para meios digitais e eletrônicos; e, na representação, na passagem do domínio do modo de escrever para o modo de imagem, entre outros” (KRESS, 2010, p. 6, tradução nossa).

Em produções multimodais, os modos escolhidos para o uso são diversos, e cada um carrega propósitos específicos que se complementam na finalidade de atender a tarefa de representação e comunicação. A sociosemiótica “é capaz de dizer algo sobre a função de cada um dos modos no texto multimodal; sobre a relação desses modos entre eles; e sobre as principais entidades neste texto” (KRESS, 2010, p. 59, tradução nossa). Qualquer produção de significado que combine o modo, o meio e a comunicação estará constituindo-se em um artefato multimodal. Sendo assim, sua pertinência para o que estamos tratando dos construtos na formação de professores poderá assegurar que os sujeitos participantes melhor experimentem e estabeleçam relações entre linguagens considerando a potencialidade da narrativa digital.

Para Kress (2010) esse estilo de representação concebe a experiência como acontecimento dado no espaço e no tempo. Nas fotografias de um docente, por exemplo, os alunos são registrados na ação e no acontecimento. Já nas representações conceituais as características individuais de cada aluno é foco de descrição, buscando evidenciar a identidade dos participantes registrados na fotografia ou dos grupos aos quais pertencem (TOQUETÃO, 2018).

De acordo com Kress (2010), a multimodalidade favorece a construção de representações com interesses específicos que, longe de serem neutros, carregam e esclarecem as concepções da realidade social em que vive o sujeito que está comunicando sua representação. Esses “novos” processos devem ser alcançados como conjunto de signos elaborados e compartilhados socialmente por fundamentos e regularidades, que são utilizados nas representações das experiências dos sujeitos e nas negociações das relações com os outros (TOQUETÃO, 2018). Não se trata simplesmente de justapor texto, som e imagem, visto que na multimodalidade podemos projetar múltiplos ligamentos e interconexões entre eles, que potencializam em forma e conteúdo. Trata-se agora de outro *design* que conecta as modalidades textuais e possibilita outras sequências de/no texto.

Outrossim, no que se refere à produção com imagens (em movimento ou não), Kress e Leeuwen (2006) defendem que a sua estrutura não foge ao modelo de representação

linguística, visto que elas expõem as percepções das experiências vividas pelo sujeito que as produz e configuram também formas de interação social. As imagens carregam conteúdos ideológicos porque têm relação direta com as instituições sociais. Logo, na sociedade contemporânea, as formatações imagéticas deixam de ser vislumbradas como mera ilustração justamente por transportarem uma carga semântica (KRESS; LEEUWEN, 2006).

Assim, têm servido como ferramenta de forte apelo estético pela crescente difusão de práticas comunicativas por textos não verbais ou mesclados entre o verbal e o não verbal viabilizadas pelos novos dispositivos tecnológicos, o que demanda um letramento com investidas às imagens e suas articulações com outras linguagens. Nesse conjunto, as narrativas digitais exploram e constroem um texto marcado pela multimodalidade. Buscar seu entendimento e trabalhar nessa perspectiva é atentar-se às mudanças que os recursos tecnológicos digitais trouxeram para nossos hábitos e preferências nas práticas de produção textual.

A multimodalidade na produção das narrativas digitais, portanto, envolve os gêneros, as formas de comunicação e as concepções do sujeito que a produz, sendo retrato do que temos hoje no nosso contexto social e tecnologizado, quando compartilhamos informações em nossas redes, enviamos mensagens gravadas, fazemos chamadas de vídeo, todas práticas discursivas contemporâneas marcadas pela diversidade de objetos culturais que nos envolvem e nos constituem. Assim, nos reportando ao objeto de nossa pesquisa, ressaltamos a necessidade de uma formação de professores atenta a esses novos processos, que promova nos aprendizes da docência a perspectiva de autoria de seus próprios textos digitais, desenvolva com a multimodalidade representações e comunicações mais atualizadas e trabalhe as tecnologias digitais.

Quando partimos para as traduções das produções multimodais, nenhum texto ou imagem esgota-se em si mesmo ou tem um mesmo significado, muito embora os processos de significação possam ocorrer seguindo-se as mesmas normas. É essa incomensurabilidade que favorece os significados genuínos a serem feitos nas combinações das modalidades de comunicação.

Existem diferentes tipos de significados no que se comunica por meio dos signos linguísticos, ou seja, os signos linguísticos contidos nos textos, nas imagens ou ainda na intermodalidade deles fazem sentido em três formas simultâneas, que são generalizáveis. Sobre isso, Halliday (1978) apud Kress (2010) denomina de funções semióticas da linguagem, distingue três categorias: ideativo, interpessoal e textual/composicional.

A primeira diz respeito ao conteúdo apresentado na produção do texto ou imagem, ao que é mostrado ou retratado nestes, como o mundo se apresenta e pode ser representado. Se representado em texto, importa verificar o que está sendo dito sobre o processo vivenciado, os eventos e os participantes que são destacados. Para imagens, pode-se aplicar as mesmas questões, reconhecendo o figurativo ou abstrato no que é mostrado. O significado interpessoal marca os pontos de vista, atitudes e valores presentes na representação, e indica as posturas e relações de comunicação entre os sujeitos. Por último, o significado textual refere-se às unidades que compõem a estrutura e permitem gerar sentidos em graus de complexidade e precisão bem maiores (KRESS, 2010).

De fato, o conjunto de significados é construído nas interlocuções semióticas das produções multimodais, que não são independentes, são integradas e complementam-se de maneira contributiva na interpretação geral ou ainda particular das modalidades de comunicação utilizadas pelo autor da produção. Nos diferentes arranjos dessas categorias é que reside a multiplicidade de leituras possíveis para as produções multimodais. Quando combinadas suas possibilidades se amplificam, e diferenças semióticas e oportunidades inovadoras de uso emergem.

Doravante, a produção depende das mídias, das multimídias. A potencialidade ocorre na multimodalidade utilizada. E essa multimodalidade é a nova linguagem da internet, que prescreve outros gêneros, como as narrativas digitais, que trabalham mais diversamente a linguagem verbal e nos possibilitam mesclagens e hibridismos, que provocam alterações nos formatos dos textos que produzimos e apresentamos.

Com base no que temos interpretado a respeito das narrativas digitais, suas contribuições para a formação são muitas nesse universo da multimodalidade; vão desde os favorecimentos ao contar a si mesmo e recriações de si, a criatividade, a inovação e a apropriação de linguagens e mídias digitais, pois a criação das histórias com estes recursos habilita tecnologicamente o sujeito no que chamamos de letramento digital.

O trabalho com a multimodalidade nas narrativas digitais pode provocar mudanças no sujeito que a elabora, como também favorece mudanças na forma como é trabalhado. Sendo um trabalho intencional, essas mudanças produzem e incorporam significados às construções dos sujeitos. Ao produzir, o sujeito experimenta e aprende algo, então muda. Os dispositivos utilizados também sofrem alterações pelo seu uso, como também o que foi produzido mudou, e cada mudança acarreta novo significado (Kress, 2010).

Ao nos envolvermos nesse trabalho constante de produção de significados, com a utilização dos dispositivos culturais disponíveis e seus refazimentos, moldamos nossos

próprios recursos internos, nossos repertórios, que representam os potenciais de significado refeitos por cada sujeito e modificam-nos nas ações futuras no e sobre o mundo. Baseando-nos no autor, ao considerarmos as produções das narrativas digitais dos sujeitos de nossa pesquisa, concederemos reconhecimento ao seu trabalho e como incorporaram isso às suas vivências formativas. Isso refere-se ao *design*, que trataremos adequadamente no próximo capítulo.

Contudo, adiantamos que para Kress (2010, p. 9, tradução nossa) o *design* refere-se a uma teoria que alinha comunicação e significado, “em contraste com a competência, coloca em primeiro plano um afastamento da ancoragem da comunicação na convenção como regulamentação social. O design concentra-se na compreensão do interesse do indivíduo pelo mundo”. Para essa compreensão é preciso considerar os fenômenos da representação e da comunicação, que, conforme nos assevera o autor, se distinguem. Para ele, “a representação concentra-se em meu interesse, meu envolvimento com o mundo e meu desejo de dar compreensão material aos meus significados sobre esse mundo.” Já a comunicação focaliza “meu desejo ou necessidade de disponibilizar essa representação para os outros, na minha interação com eles” (KRESS, 2010, p. 48, tradução nossa).

Para a representação, consideramos dar materialidade ao que queremos trazer ao mundo, algo de nosso interesse e relevância para torná-lo tangível, que está envolto de nossas experiências e histórias. Já para a comunicação, os significados ganham materialidade nas inter-relações com os outros quando tornamos as representações públicas.

Tanto a representação quanto a comunicação são processos sociais, mas de forma diferente. A representação está focada em mim, moldada por minhas histórias sociais, por meu lugar social atual, por meu foco em dar forma material por meio de recursos socialmente disponíveis a algum elemento do ambiente. A comunicação é focada na (inter) ação social em uma relação social de mim com os outros, como minha ação com ou para outra pessoa em um ambiente social específico, com relações de poder específicas. (KRESS, 2010, p. 50, tradução nossa)

Como vemos, a representação e a comunicação ocorrem pelos processos sociais que desenvolvemos nas relações conosco e com os outros, mas podem ser verificadas e apontadas de forma dissociada. Se para a representação o foco está no eu, minhas escolhas e maneiras de trazer adequadamente algum elemento ou fenômeno, para a comunicação o sucesso da interação do eu com os outros é central e medeia a compreensão da mensagem. Dessa distinção podemos afirmar que a representação está sendo conduzida por nós mesmos e situa-se em um determinado ambiente social, enquanto a comunicação direciona-se para o outro e acaba construindo um ambiente social. Os modos são delineados por ambos, no

tensionamento do meu interesse em elaborar e compreender meu significado e em transmiti-lo ao outro (KRESS, 2010).

Ainda sobre esses elementos, o autor acrescenta que na representação há refazimentos dos recursos utilizados para elaborar significados. Estando refeitos, modificam aqueles que os refazem, por isso têm efeito na autocomposição da identidade dos sujeitos, “à medida que a realização do meu interesse socialmente feito, ativo no mundo, muda constantemente os recursos e as potencialidades para configurar como o mundo é construído”. Nessa mudança de recursos de representação, “muda o que parece a qualquer momento um conhecimento estabelecido. Isso torna a representação ontológica e epistemologicamente problemática” (KRESS, 2010, p. 51), como toda produção nossa. No caso da comunicação, esse processo representacional remodela, reconstrói o ambiente social e muda também a capacidade de ação e agência dos sujeitos envolvidos no conjunto da comunicação, que traz implicações sociais e políticas para o conhecimento construído a partir/na comunicação.

Nossos enunciados, portanto, operam em uma estrutura elaborada pela forma e pelo conteúdo das demandas sociais que recebemos em nossas interações. E nessas operações estamos conectados uns aos outros pelas ações, mas também damos origem a algo novo, de nosso interesse, interpelados pelos recursos culturais que temos disponíveis para nossas atuações e intervenções no mundo.

Esse processo é denominado pelo autor como *design*, que “descreve minha construção de conhecimento para mim sempre em ambientes sociais; com recursos culturalmente disponíveis imbuídos de significados daqueles que os moldaram e remodelaram em seus ambientes sociais; respondendo às necessidades de seu tempo” (KRESS, 2010, p. 25, tradução nossa). Por conseguinte, essa perspectiva nos indica que estamos constantemente nos refazendo e nos remodelando em nossas subjetividades, que por sua vez implicam constantes alterações na identidade. Vislumbram tomadas de si a partir de diversos ângulos e subsidiadas por várias mídias, em formatos e conteúdos singulares que constituem e representam o sujeito, uma vez que qualquer produção do sujeito está impregnada de sua compreensão em forma e conteúdo.

Assim, vemos que as possibilidades de criação são ilimitadas, conforme apontou Cora Coralina, são muitas quando mesclam mídias e linguagens e resultam em experiências multifacetadas potentes em subjetivação e formação. Diante dessa prerrogativa, discutiremos no capítulo seguinte os fundamentos e entrelaçamentos dessa questão em relação ao nosso objeto de estudo na formação de professores.

4 ANCORAGENS DA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Buscando o sentido

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
 Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
 O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.
 Me recuso a viver num mundo sem sentido.
 Estes anseios/ensaos são incursões em busca do sentido.
 Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser
 buscado, numa busca que é sua própria fundação.
 Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.
 Tirando isso, não tem sentido.

(Paulo Leminski, 2011)

Para Leminski o sentido é algo a se descobrir. Não é dado, tem de ser buscado, descoberto nas relações e articulações que fazemos entre a coisa, a percepção que temos e o uso que fazemos dela. Torna-se, por isso mesmo, uma tarefa complexa, porém disso depende para ser gerada e edificada. O sentido das coisas só pode ser desvelado no ato de buscar. É nele que o sentido vai se formando, logo, sem ele inexistente.

No limiar das histórias narradas pelos professores e aprendizes da docência (sujeitos de nossa pesquisa) podemos encontrar tanto a trajetória das ações empreendidas, como os tensionamentos com que se deparam e as formas como os conflitos de vida e da profissão foram resolvidos. Esses elementos são, pois, a formatação dos conhecimentos que constroem, revelam e elaboram como docentes. São repletos dos sentidos, como dito por Leminski, que por sua vez somente se fazem na busca.

As experiências profissionais e formativas são reconstruídas e ressignificadas quando narradas. Reis (2008, p. 4), ao discutir as narrativas na formação de professores e na investigação científica, nos diz que, ao contarem histórias sobre a trajetória profissional, os professores

fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.

Decerto, o ato de narrar oferece mesmo esse exercício de conversação e intersubjetividades no sujeito que narra, que enxerga seus percursos de vida pessoal e profissional de forma ressignificada, tendo a oportunidade de estabelecer conexões e reflexões

sobre o que viveu. Nesse limiar, tratar de narrativas digitais na formação, portanto, é tratar de profissionalidade e identidade docente. Profissionalidade e identidade construídos não para o professor, mas pelo professor e o aprendiz da docência.

Dito isso, partimos da premissa de que todo docente tem um discurso e um saber elaborados no próprio trajeto de vida e exercício da profissão. Esses, por sua vez, trazem pistas das ações desenvolvidas, decisões e opções realizadas, caminhos e reflexões construídos pelo sujeito nas experiências concretas que vivencia. Nesse pretexto, apontaremos o que fundamenta e ancora o potencial das narrativas digitais no âmbito da formação de professores.

4.1 Fundamentos da narrativa digital na formação de professores

Ao considerar as narrativas digitais na formação de professores estaremos, no dizer de Nóvoa e Finger (2010), concedendo atenção e respeito ao processo de formação a que estes professores são submetidos e que se permitem fazer. Pelas narrativas, a compreensão da formação pode ser aprofundada, revelando-se como “instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação” (p. 23). Aprofundamento que ocorre pelo próprio sujeito que se forma, quando promove seus diálogos e autorreflexões, quando investiga, questiona e dá sentido a sua realidade e atividade profissional.

É mister destacar que essa perspectiva científica de dar voz ao professor, de considerar e postular os saberes deste profissional respalda a docência e lhe garante um estrato de profissão. Esse foi um movimento que tomou corpo na década de 1980, mesma época em que eclodiram as autobiografias e narrativas nas pesquisas com professores (PINEAU, 2006; NÓVOA, 1992). De acordo com Nóvoa (1992, p. 15), a viragem ocorreu na década de 1980, quando “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. Nessa viragem buscava-se compreender melhor o que caracteriza a profissão, a experiência do professor e os processos dinâmicos e complexos dos quais participa, que influenciam a forma como conduz sua prática docente.

Pineau (2006), Bolívar Botia (2002) e Bueno (2002), ao tratar da consolidação da abordagem narrativa nas pesquisas em educação, nos esclarecem que, mesmo com a potencialidade de revelar aspectos das subjetivações dos atores sociais, nem sempre as narrativas puderam ser encontradas na história das ciências humanas e sociais, ou melhor, nem sempre as narrativas ou as questões ligadas a subjetividades tiveram *status*

epistemológico necessário para serem consideradas nas investigações científicas propostas. O caminho percorrido foi longo, alinhando e conectando as contribuições das mais variadas áreas científicas até chegarmos aos diálogos metamorfoseados da atualidade.

O núcleo das pesquisas com narrativas está no dizer dos indivíduos e seus contextos, trazendo os fatos e acontecimentos de sua vida, que refletem suas vivências, inclusive profissionais, e que nessas vivências se formam com e pelo exercício do contar, pois “a pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON; SIMÃO, 2011, p. 198).

Uma das preocupações contemporâneas dessa abordagem está no aspecto formativo e autoformativo, dado que se assenta nas reflexões sobre o ator (que também é autor) e suas construções. Outra preocupação é sentida nas propriedades que essa abordagem biográfica trouxe para a compreensão dos vários aspectos singulares ou plurais da vida dos sujeitos que precisam ser legitimados. Qualquer tentativa de apreensão da formação do sujeito requer considerar opções condizentes à forma como a relação ator/autor é trabalhada.

Nesse sentido, as contribuições dessa abordagem se dão na perspectiva de que outras histórias possam ser contadas, não somente a dos privilegiados, dos ordinários na história tradicional, mas aquela do homem comum, que tem muito a dizer e que toma o percurso de sua vida nas narrativas que tece, em um exercício de fazer e fazer-se, do professor comum e também do aprendiz da docência, que na sua história pode revelar como sua trajetória e aprendizagem sobre a profissão pode ser extraordinária, em suas teias, percepções, significados e autoformação.

Diante da necessidade de evidenciar essa abordagem especificamente sobre a vida do professor, Lelis (2001, p. 40) fala que a ideia nasceu da “insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar”, ou, ainda, como resposta a um momento em que o profissional passou a ser responsabilizado pela crise na educação. Sendo assim, um momento em que precisávamos discutir e trazer à tona os contextos e implicações desses contextos de vida e de profissão que os professores faziam parte, com o intuito de resgatar e ressignificar a profissão docente.

Em que pesem a importância e a necessidade da viragem ocorrida, essa investida resultou em alterações nos focos das problematizações, propostas e práticas formativas que deveriam ter os professores. Era necessário, pois, congregarmos outros modelos que contemplassem uma escuta propositiva e acurada sobre a vida e a trajetória profissional do sujeito que está em formação.

Consagrou-se nessas preocupações uma nova abordagem investigativa sobre a formação de professores, reconhecendo que ocorrera um distanciamento entre a pessoa e o profissional professor que precisava ser resgatada. A nova abordagem então buscava aproximar ou mesmo conciliar o sujeito com seu exercício profissional, por entender que essa aproximação contribuiria para aprofundar as análises sobre as condições em que os professores desenvolvem suas práticas e constroem sua profissionalidade e identidade docente (NÓVOA, 1992).

Assim chegamos aos estudos contemporâneos da formação de professores, que assumem essas implicações e consideram as reflexividades sobre os percursos vividos pelos sujeitos como instrumento autoformativo do profissional docente, e vemos nos estudos de Nóvoa, Dominicé, Delory-Momberger e Josso grandes contribuições, ao referenciarem as autobiografias como biografias educativas, logo formativas e identitárias.

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência se beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (DOMINICÉ, 2010, p. 140).

A vida é o território onde nos formamos. E narrar a vida é o mecanismo que temos e utilizamos para discorrer, explicar e atribuir significado às vivências, tomando consciência de nós e do mundo onde intervimos. Por justaposição, as narrativas digitais convergem nessa viragem por permitir que representações sobre a docência, primeiro, sejam reveladas pelos próprios professores, o que em si já significa uma grande contribuição; segundo, por quebrar a lógica de “classificações apriorísticas em termos dos saberes e habilidades que devem ser portadores, do grau de profissionalismo que deve alcançar” (LELIS, 2001, p. 41), no quesito de domínio de tecnologias.

A profissão docente não tende ao abstrato, é concreta e se constitui no concreto, no viver desse profissional. Esse concreto está sempre em movimento orientado pelas relações que o sujeito estabelece, o que inviabiliza a ideia de prescrição na profissão como fora antes pensado. Esse olhar mais aproximado pelas narrativas digitais produzidas, a nosso ver, resgata em certa medida a profissionalidade construída pelo professor que, não sendo prescritiva, desenvolve-se em um movimento singular e situado na relação entre as condições subjetivas e objetivas que ele opera.

Destarte, as histórias narradas pelo professor não são simples descrições isoladas de acontecimentos, ou simples enunciados da racionalidade técnica que ele adota e expõe. Há em cada narrativa uma potência formativa, “numa matriz, mais ou menos vasta e complexa de relações sociais que em larga medida a informam, da qual retira parte considerável da sua própria lógica e que, necessariamente, acaba também por refletir” (ALMEIDA, M., 1995, p. 133), considerando que, ao trazer à tona minúcias do vivido, ele consegue articulá-las e estruturar respostas à forma como percebe e conduz sua prática docente.

Essa abertura possibilitou trazer a materialidade que pauta o exercício da profissão docente, as condições, os valores, as ações e reflexões que o professor utiliza para exercê-la. Desse modo, tornam-se plurais os significados atribuídos à profissão, como também os caminhos validados pelos professores na profissão. Esses significados e opções de trajetos se entrecruzam e formatam os modos de ser professor, que incluem o agir, o pensar, o sentir e o conviver “na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (ARROYO, 2000, p. 199). Esses significados da profissão docente são produzidos sobretudo no ato de narrar.

Assim, a formação de si pelas narrativas consolida-se ao trazer à tona os vários aspectos individual e social, objetivo e subjetivo, interior e exterior que acarretaram implicações formadoras e fundadoras de si, “numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (‘peça única’ nas artes visuais)” (JOSSO, 2007, p. 423). Nesse viés, as narrativas de vida revelam diversos aspectos da existencialidade, e também são produtos e produtoras dela, traduzidas nas singularidades e pluralidades da construção de si, que podem ser criativas e reinventadas. Considerando em âmbito formativo, elas são, pois, perspectivadas por diversas propriedades que legitimam o sujeito, pessoal, cultural e profissional, enredando as motivações e os posicionamentos deste em âmbito individual e social que formata essa teia.

Formação e existencialidade se cruzam nas vozes narradas do sujeito, que dão acesso aos sentidos que permeiam e constituem os atores sociais. As reflexões, os recursos utilizados e as estratégias adotadas pelos atores sociais transbordados nas narrativas difundem o binômio singular-plural que marcam sua existencialidade, por sua vez, produzida nas intercessões e interações promovidas. Os construtos dialéticos da existencialidade de que os sujeitos são resultantes, como pontuado por Josso (2007, p. 422), dos processos de reflexão individuais e coletivos que permitem aclarar as dinâmicas de formação e a consequente construção da sua existencialidade. Diz a autora que a dinâmica que orienta a nossa trajetória é dialética,

ela nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas. Aparecem assim as potencialidades da pessoa e suas possibilidades diante das pressões de seus diferentes contextos de

inserção ou de pertença simbólica. O percurso de vida se apresenta como uma longa transação ao longo da qual a pessoa age sobre seu meio ambiente, com vista a..., ajustando-se a ele momentaneamente ou de maneira duradoura.

Por meio dessa dialética dos percursos da vida nos tornamos e nos formamos, nos movimentos de tensionamentos, escolhas e possibilidades constantes, de ser um isso ou um aquilo, de se tornar assim ou daquele outro modo, de reflexão sobre esse ou aquele acontecimento. Assim, a formação diante desse paradigma que as narrativas consubstanciam deve estar alicerçada não na acumulação das aprendizagens de técnicas arrojadas do viver em sociedade, encontra-se, sobretudo, nas reflexões tecidas por meio das experiências, conjugadas nos esforços individuais e também dialogadas nas relações sociais, nas ações e contextos, nos encontros e situações de vida consideradas formadoras e por vezes fundantes. Considerando essas questões dispostas sobre narrativas, formação e identidade, Josso (2007) fala em múltiplas facetas alicerçada pela experiência narrada. Vejamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Múltiplas facetas da formação pela experiência

FACETAS	DESCRIÇÃO
Integração/desintegração	Como um processo evolutivo de saber-pensar, de conhecimentos, de representações, de valores, de comportamentos, de saber-fazer.
Sentido	Como um processo de dar sentido às aprendizagens formais e informais, às experiências e aos projetos de si.
Tomar de consciência	Como um processo de tomadas de consciência de si e de suas potencialidades.
Objetivação	Como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos.
Transformação de si	Uma transformação permanente – e às vezes imperceptível – do si psicossomático.

Fonte: Elaboração própria, a partir das dimensões da formação experiencial em Josso (2007).

A primeira faceta ocorre no saber-pensar como um processo evolutivo, quando vamos promovendo diálogos e interlocuções, construindo e desconstruindo concepções, conhecimentos e aprendizagens adquiridas. Para que essa integração/desintegração ocorra precisamos atribuir sentido às aprendizagens, e nesse limiar conseguirmos promover conversações e construções possíveis ao longo do processo. Ao tecer diálogos e sentidos ao processo, nos aproximamos de uma tomada de consciência sobre esse mecanismo de construção, que retroalimenta o desenvolvimento das aprendizagens de si, um situar a si mesmo baseado no sistema de referenciais em que ancoramos seus processos e aprendizagens. Com essa tomada de consciência, conseguimos clarificar e objetivar nossos projetos, o que

certamente contribuirá para uma transformação de si, que é resultante desse mecanismo que engendra essas múltiplas facetas percorridas em um movimento permanente de autoformação e reinvenção de nós mesmos.

Doravante, pensando no docente como um profissional que precisa apropriar-se das TDIC, as dimensões de um processo que conscientiza e instrumentaliza os sujeitos a atualizarem-se em um ser e um vir a ser podem ocorrer nas criações e objetivações do processo de produção de narrativas digitais, desenvolvendo-se a partir de um conjunto de referências que pertencem ao sujeito e simbolizam as múltiplas maneiras, simbólicas ou concretas, com que ele acessa e atua no mundo nesse paradigma singular-plural.

Para Josso (2007, p. 432), esse paradigma é tão expressivo e engenhoso que “o desenvolvimento das atividades na Internet evidencia quase quotidianamente, sob novas formas, como esse paradigma não representa apenas uma simples invenção intelectual, mas constitui uma tomada de consciência nova para apreender”, em uma mesma concatenação conceitual de “práticas quotidianas como as páginas pessoais, os blogs, os álbuns de fotos online, os diários íntimos, as produções literárias e visuais diversas, para mencionar apenas alguns exemplos”, de práticas comunicativas que os professores estão realizando e podem ampliar à medida que aprofundam seus conhecimentos sobre as mídias digitais e seus possíveis.

Assim pensamos significar as narrativas digitais na formação de professores. Abordar a formação sustentada nas experiências refletidas por meio das narrativas digitais pode fornecer um panorama balizador na construção do sujeito professor, quando promove uma observação cuidadosa dos pensamentos e ações que irão objetivar-se no existir, no ser no mundo, com todas as dimensões que essa concreticidade possa sugerir e manifestar na existencialidade do sujeito. Existencialidade que não é marcada por histórias, narrativas ou palavras ocas. No dizer de Paulo Freire (1996b, p. 78),

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Ao narrar cria-se e enuncia-se as formas que a vida toma ou pode tomar, diante do agir e do refletir construído pelo sujeito em sua existencialidade. Trata-se de um mecanismo de diálogo consigo e com o mundo, nas intervenções e reflexões, nos desenhos e significados que se fazem em seus diálogos com o mundo. Para tanto, considera-se um trabalho sobre si,

exigindo rupturas e conciliações, invenções e reinvenções que constituem as suas experiências. Nisso, pensamos as narrativas digitais, sobretudo, como narrativas que perspectivam a existencialidade, nas quais o sujeito é autor e ator em um mesmo processo que experiencia no contexto digital.

De fato, é urgente aproveitarmos essa provocação das tecnologias na exploração das potencialidades das mídias de linguagem, que nos transformam em participantes ativos em nossa autoformação, ao alcançar a experiência da tomada de significado como um negociar dos dizeres do sujeito, para si e para os outros. Nesse viés, as narrativas digitais são produtos e produtoras da existencialidade, traduzidas nas singularidades e pluralidades da construção de si, que podem ser criativas e reinventivas.

Formação e existencialidade se cruzam nas vozes do sujeito, dando acesso aos sentidos que permeiam e constituem atores sociais. As reflexões, os recursos utilizados e as estratégias adotadas pelos atores sociais transbordados nas narrativas digitais difundem o binômio singular-plural que marca sua existencialidade, por sua vez, produzida nas intercessões e interações de que participa. Segundo Josso (2007, p. 420), a existencialidade “é uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada”, que prescreve a pluralidade que os sujeitos entrelaçam no conjunto de fios que reúnem para tecer sua existencialidade.

O elemento singular-plural da formação entra em cena trazendo uma tensão dialógica entre o próprio sujeito, os outros e os contextos. O sujeito enxerga a si, ao outro e ao contexto, e nesse movimento de identificação promove aproximações e diferenças com relação a si mesmo e aos outros. Nos protocolos dessa passagem do singular e plural, as experiências são formadas e emergem como categorias do conhecimento que permitem concreticidade à existencialidade. Essa passagem indica a dinamicidade e, por consequência, as incertezas em que a existencialidade, ou melhor, a vida se forma.

A trajetória de vida se concretiza no processo, não está dada no ponto de partida, tampouco é sabido seu ponto de chegada. É uma espécie de ateliê que se formata no percurso ou, nas palavras de Dominicé (2006), “toma formas inéditas”, que se elaboram no enfrentamento das novas condições de existência que se superpõe, e que hoje perpassam pelas tecnologias digitais. O importante ao sujeito é “descobrir uma via mais pessoal, de aceitar as rupturas e de aprender a incerteza. [...] Estes têm de encontrar por si mesmos, o que lhes corresponde, num mundo cheio de surpresas” (p. 347).

O curso da vida nos é exposto nos pormenores, nos contrastes, nas mudanças que reorganizam e dão sentido à existência, mobilizando conhecimentos, saberes e aprendizagens

nesse processo de encontrar um horizonte e uma direção na narrativa autobiográfica. Segundo Baptista (2000, p. 18), as narrativas “expressam seu jeito de ser e de viver. Trata-se de um processo de inscrição das suas marcas... profundas, formando uma trama-texto, que o expressa”. Então o curso da vida aqui é formativo, e narrá-lo torna-se um mecanismo autoformativo que expressa as mobilizações e os processos inventivos na inscrição de si, na delimitação da identidade. Essa elaboração dialética é fundamentada na orientação permanente desse sujeito inacabado e de sua busca de sentidos (PINEAU, 2006).

Esses sentidos trazidos na narrativa desencadeiam um processo de construção e tomar-se conta da identidade do ator/autor social. Vale a ressalva de conceber a identidade não como uma formatação dada e fechada do indivíduo. Quando vista por esta acepção, não consideramos as margens e as potencialidades na delimitação do que a constitui. A identidade é resultado de um processo constitutivo que envolve singularidades, intentos, decisões e propósitos de vida. E as narrativas funcionam como *kit* de ferramentas para acessar e construir as identidades que representam os resultados da existencialidade, englobando as diferentes experiências, divergentes ou congruentes, nas diversas histórias, inteiras ou fragmentadas que englobam o sujeito (VIEIRA; HENRIQUES, 2014). Ao exporem e desnudarem as experiências e a identidade, as narrativas também as renovam, transformam e ressignificam. É uma dinâmica das projeções de si no reexame da lógica e dos significados que reorientam a ação (JOSSO, 2007).

Considerando isso, os tempos e os espaços formativos desse professor são múltiplos, recorrentes aos itinerários de vida e relações sociais na nossa cultura contemporânea. Trabalhar as narrativas em busca desses encontros, dimensiona a identidade e profissionalidade docente construída, que, no dizer de Nóvoa (1992), refere-se a uma cultura profissional contextualizada, estabelecida na intercessão entre sua autonomia e o meio em que atua.

As narrativas, como vimos, estimulam um processo reflexivo que funciona como mecanismo de autoformação. Por elas os docentes se colocam em processo de formação, o que implica um emprego pessoal sobre seus trajetos e projetos, com vistas à construção de sua maneira de atuar, de sua identidade pessoal, logo, também profissional – encontro mais que necessário, que possibilita “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, as narrativas carregam potências formativas porque os sujeitos se encontram nelas e atribuem significado às experiências e aos saberes produzidos por elas. A narrativa

digital do professor é então um dar-se conta de maneira significativa da forma que a vida desse docente adquiriu substância nas reflexões que elabora sobre suas experiências. De acordo com Dominicé (2010, p. 149-150), isso é importante para

devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Ao considerar a experiência dessa forma a resgatamos e mobilizamos uma pedagogia não se limita ou se reduz a aspectos pedagógicos. Não se refere a um saber-fazer, mas à “capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (NÓVOA, 2017, p. 22). A experiência nesse viés pode ser um fio condutor de autoformação que, alicerçado na perspectiva da reflexividade, enriquece a trajetória e consolida a profissão. A experiência torna-se uma relevante fonte de produção da profissão. Com essa afirmação, no entanto, não a tratamos como um ponto de chegada, mas como um recurso que ocupa um lugar privilegiado nas diferentes composições da profissionalidade. Por ela (a experiência), essas composições digitais são marcadas pelas diferenças que perfazem as condições em que os professores se constituem.

A concepção de experiência está aqui alicerçada não na acumulação de conhecimentos e técnicas arrojadas no exercício profissional, tampouco no domínio da tecnologia; encontra-se, sobretudo, nas reflexões tecidas por meio das experiências, conjugadas nos esforços individuais e também dialogadas nas relações sociais, nas ações e contextos, nos encontros e situações de vida consideradas formadoras e por vezes fundantes.

A experiência é um elemento que permite o desenvolvimento do profissional e tem nas narrativas um projeto formativo e transformador. A formação então é tombada nas experiências narradas, que constroem saberes da experiência. Como perspectiva metodológica, valoriza, no dizer de Nóvoa e Finger (2010, p. 125), o saber hermenêutico resultante de

uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida. Esse tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida. [...] Todavia, parece-me que o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no

interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decorrer da sua história de vida.

Valorizar essa compreensão é valorizar a pessoa, os dizeres refletidos da pessoa, o que proporciona outra perspectiva para as situações cotidianas. A experiência ganha, por assim dizer, uma perspectiva formativa, porém somente no exercício do contar, do narrar, do palavrear. Para Larrosa (2002, p. 21), isso determina nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.” Esse pensar não no sentido de raciocínio, cálculo ou argumentação, “mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras.” Logo, “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.”

Decerto o que narramos revela os acontecimentos e como nomeamos os acontecimentos podendo tornar translúcidas as estratégias do viver que adotamos, bem como nossas concepções de mundo expressadas no que relatamos. Tudo isso está carregado do que nos toca, dos significados e dos sentidos que atribuímos ao acontecimento. Sendo assim, o que narramos só se torna experiência quando nos toca e nos apetece e permitindo que construamos significados, segundo Larrosa (2002). Então elas, as palavras, as narrativas, são nossos fazimentos, pensamentos e sentimentos, por isso para além de nossos escritos. Experiência e sentido aqui estão interligados, visto que ao narrar as pessoas dão sentido às experiências e reinventam-se. Nessa reinvenção, constroem e ressignificam sua experiência (PASSEGGI, 2011). O tratado sobre a experiência, portanto, não se limita ao acontecimento, mas ao que nos toca diante do acontecimento, que por sua vez instrumentaliza a ressignificação com fluidez e movimento necessários.

No entendimento de Larrosa (2002), todos os dias passamos por diversas situações e acontecimentos, porém nem todos eles implicam uma experiência, somente aqueles que nos impactam poderão sê-la. Nessa acepção, experiência é compreendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). E narrá-la não é somente transmitir uma história, mesmo que verídica. Deve ser vista como compartilhamento e intercâmbio de acontecimentos tocantes nos encontros consigo e com os outros.

O termo experiência é derivado do latim e significa prova, tentativa, experimento, que requer do sujeito compreender e avaliar o que lhe acontece. Contudo, foi a partir do emprego e da tradução alemã que os termos *Erfahrung* e *Erlebnis* trouxeram novas reflexões e

proposições para a experiência (PASSEGGI, 2011; VENTURA, 2018). Embora essas palavras tenham o mesmo radical e sejam usadas como sinônimos, o significado de cada uma delas é diferente.

A palavra *Erlebnis* se refere à experiência tipificada na vivência mais imediata e anterior à reflexão (PASSEGGI, 2011). É viver o momento atual de maneira fugaz. Essa experiência esgota-se em si mesma, o que impossibilita por vezes sua transmissão para outros, por não dispor de conteúdo consistente e transmissível para essa partilha (VENTURA, 2018). Já o termo *Erfahrung* remete às impressões percebidas pelos sentidos e apreendidas pelo sistema cognitivo, que faz as articulações necessárias para que a experiência se torne aprendizagem. É um processo mais longo, mais profundo. Sugere uma aventura, um viajar, mesmo considerando todos os seus perigos. Pode ser possível a produção e a acumulação de um conhecimento sobre essas viagens, como tal podendo ser transmitido para outras gerações.

Todavia, partindo dessas duas noções, Passeggi (2011) nos fala que ter vivido os perigos, sobrevivido e aprendido algo nessa vivência representa e torna emblemática a experiência. Esse argumento também é reforçado por Ventura (2018, p. 150) quando diz que é evidente que “a experiência depende do que foi vivenciado, pois não se pode ter experiência sem que o que tenha ocorrido deixe suas impressões na vida do sujeito. A diferença reside no fato da comunicabilidade, da troca, da atribuição de significados partilhados ao que foi vivido”.

Para além dessas noções, Ventura (2018) vê uma questão crucial para a pesquisa narrativa, de não desmerecer nenhum desses modos de experiência *Erlebnis e Erfahrung*. Ambos carregam possibilidades de construção de sentido. O que se passa de modo mais imediato e passageiro pode ser retomado em um “caráter ontológico de constituição de subjetividade e identidade, pois é o processo de contar que atualiza e ressignifica o que foi vivenciado” (p. 152).

Pensar assim nos sugere um olhar mais atento às tentativas e ensaios da vida pelo sujeito que, no dizer de Passeggi (2011, p. 148) tem “capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece”, de suas apropriações e entendimentos do mundo. Vale dizer que essas tentativas representam o próprio viver, o vivido que se produz em processo, a experiência produzida nos significados.

A tentativa está ponderada na exposição diante dos acontecimentos, pois não há outra maneira de experienciar a não ser vivendo, tentando, ensaiando. Exposição é requisito para a construção das experiências. O sujeito que não se expõe não constrói, nem se constrói. É na

exposição que o sujeito indica abertura e receptividade a algo, ao outro, que o alcança e o toca, e pode até mesmo transformá-lo, formá-lo em alguma medida.

Com efeito, a possibilidade dessa conversação consigo e com o mundo capacita o sujeito a um movimento constante de autoprodução, que articula e alicerça práticas individuais e sociais. É na sua enunciação, então narrativas, que o sujeito aciona as dimensões para sua inscrição no mundo, para sua existencialidade. Nessa conjuntura a experiência perpassa a identidade nas suas formas de ser no mundo, mas também tende a extrapolá-la ao atribuir um lugar e um significado às vivências que são refletidas, construídas e expressas na integralidade do ser.

Discutindo narrativas e identidade, Larrosa (2004) comenta que esta última tem sido trabalhada na busca de dar respostas para a pergunta “quem sou?”, mas pondera sobre a tendência a leituras restritas que possam ser feitas quanto à definição de identidade, que é um exercício mais complexo e não se limita ao conjunto de nossas condutas.

Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa. Esa interpretación tiene su lugar en un constante movimiento en el que nuestra historia se pone en relación significativa con otras historias. (LARROSA, 2004, p. 20).

O que somos está além de um comportamento e requer um olhar sobre os atributos que desvelamos em nós mesmos e revelamos aos outros, a partir de nossas tessituras. Assim, conseguimos uma resposta mais aproximada de quem somos contando nossa história. Ao contá-la construímos partes significativas de nós mesmos, singularidades e particularidades que aglutinam a nossa identidade.

El proceso por el que ganamos y modificamos la autoconciencia, no se parece entonces a un proceso de progresivo “descubrimiento”, a un proceso en el que el verdadero yo iría alcanzando progresivamente transparencia. Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. (LARROSA, 2004, p. 20)

Ao tecer essa colocação, o autor amplia a visão sobre a função do narrar e do que narramos. Primeiro, a linguagem e os modos de representação não são somente instrumentos de que se utiliza o vivente, o objeto utilizado é parte do sujeito, o próprio é palavra, é construído e dado na palavra, na narrativa. Segundo, as narrativas carregam o potencial de

dizer o que somos e como nos tornamos o que somos, mas, para além, podem ampliar as possibilidades de outras tessituras, em formatos multimodais conforme discutimos.

Ao expressar-se o sujeito se inscreve. Não é um processo accidental, é resultado do seu envolvimento por completo no reconhecimento e na exposição de si. Nesse proceder, retorna a si mesmo reconstituído, nas aberturas que a expressão de sua presença, também pertença, vai demarcando. Larrosa (2002) destaca um elemento resultante dos fazimentos do sujeito, o saber da experiência, um produto elaborado nas vivências, mas que não se desprende do elaborador. É produzido na relação entre o conhecimento já dado e o vivido e incorporado pelo sujeito.

Porém, adverte o teórico, o conhecimento não é simplesmente instrumento que podemos utilizar na apropriação do mundo, e a vida não se reduz à biologia ou segue apenas uma lógica de sobrevivência. Não se trata de compreender a experiência como tudo aquilo que vivemos, todas as nossas práticas, nossas ações. Tampouco o saber da experiência é aquele dado na acumulação de qualquer saber prático, de todo saber-fazer diante das situações postas. É excessivo pensar dessa forma, pois nem tudo é saber e experiência, e não podemos tratar qualquer produção simbólica, discursividade ou prática humana como tais (LARROSA, 2002; TARDIF, 2014).

Destarte, o saber é marcado pelo processo do pensar, pensar algo que nos ocorre em nossas vivências no mundo, algo pelo qual fomos afetados. O saber da experiência é, pois, adquirido “no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido aos acontecimentos, no saber da experiência não se trata da verdade das coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Partindo disso, situar alguns vislumbres desse saber, suas articulações com outros saberes e a construção da identidade docente se faz necessário.

4.2 Encadeamentos com a identidade docente

Para Tardif (2014, p. 223), o saber não é simplesmente um atributo virtuoso mobilizado e utilizado para denominar a eficácia “do sujeito computacional imaginado por certos cognitivistas e managers da pedagogia”. É um construto social “produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Portanto, o saber é uma atividade discursiva que existe na tentativa de validação “por meio de argumentos e de

operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação”. Por esse prisma, a argumentação é lugar do saber.

Todavia, saber alguma coisa não se limita a emitir uma opinião, um juízo a respeito de algo, mesmo que correto e verdadeiro. Passa por uma dimensão intersubjetiva do sujeito, mas implica também o outro, a dimensão social em que vivemos e intervimos, “na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (TARDIF, 2014, p. 194).

A rigor possui algumas características que o posiciona no esboço de uma epistemologia da prática docente, que, segundo o autor, tem pouca referência com os modelos de conhecimentos inspirados na técnica e no trabalho material. Atentemos na Figura 8 a síntese do saber experiencial a que trata Tardif.

Figura 8 – Característica do saber experiencial



Fonte: Elaboração própria, a partir dos apontamentos de Tardif (2014).

Esse saber é prático, uma vez que está ligado à função docente e é no exercício da profissão que ele se faz. É também um saber interativo, visto que é modelado nas interações dos professores com seus pares ou outros atores educativos. Sinérgico, plural e heterogêneo, quando se sustenta sobre diferentes conhecimentos e fazimentos que são mobilizados em função das emergências diversas do contexto educativo. Ainda, um saber complexo, já que está impregnado do ser e do saber do professor. Também é um saber aberto, dinâmico, não cristalizado. É um saber existencial quando adquirido ao longo das trajetórias de vida e de

profissão do professor, o que também o torna um saber temporal. Por último, é um saber social, pois se constrói na interação humana, que mobiliza conhecimentos, competências e posicionamentos em função do trabalho que realiza (TARDIF, 2014).

Isso é relevante para compreender a genealogia dos saberes do professor e sua construção ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Segundo Tardif (2014), todas essas características se encerram em duas dimensões – temporal e espacial –, por serem construídas e coordenadas durante um período específico e em contato com pessoas e situações específicas de aprendizagem. Essas dimensões são dispositivos de que dispõe o sujeito, os referenciais de tempo e espaço de interação na construção do “Eu profissional”.

Sendo assim, essa construção transita também pelo “Eu pessoal”, uma vez que esses dispositivos de tempo e espaço fazem parte da história de vida do sujeito. Nóvoa (2013, p. 17), nos diz que o processo constitutivo de identidade engloba a pessoal e a profissional, sendo impossível separar esses eixos, e acrescenta: “aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, às quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Ao dizer isto o autor não extrai o pessoal do profissional, concebendo ser um sujeito uno, com suas complexidades, singularidades e pluralidades no ser e no fazer-se profissional.

A noção dos saberes experienciais torna-se ampla e em certa medida é atravessada por outros saberes de natureza distinta e com os quais os docentes estabelecem diferentes relações. São formados “pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e pedagógica, de saberes disciplinares, curriculares” (TARDIF, 2014, p. 36). Validando a pertinência dessa relação entre os saberes, pois se caracteriza como um espaço de construção para os docentes, acreditamos ser nessa amálgama e articulação com os outros saberes que os experienciais adquirem um viés mais amplo e têm mais condições de compor as trajetórias e aprendizagens dos sujeitos ao longo dos seus percursos, constituindo a sua identidade docente. Nessa amálgama os sujeitos estabelecem uma relação mais aproximada ao que estamos pontuando nesta pesquisa, são autores e construtores de tais saberes, visto que estes advêm de suas trajetórias e aprendizagens e neles podem intervir, construir, articular outros saberes e incorporá-los a sua prática.

Com efeito, ao tomarmos esses saberes em separado, vemos que a relação que os sujeitos estabelecem com os saberes profissionais, curriculares e disciplinares é de exterioridade, sendo transmissores ou portadores de conhecimento sobre tais, e não produtores que poderiam instituir socialmente a sua profissão e o espaço constitutivo de sua prática. Os sujeitos assumem apenas a tarefa de apropriar-se desses saberes como um requisito para

adquirir uma competência na profissão. Essa competência profissional manifesta-se na apropriação dos conhecimentos científicos que são legitimados, propagados e renovados em sua formação profissional (TARDIF, 2014).

Para entender um pouco mais essa relação de exterioridade, trazemos suas definições. Como saberes profissionais e pedagógicos, Tardif (2014, p. 36) considera “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Deles os professores e sua tarefa de ensinar são objetos de estudo, e os conhecimentos produzidos nesse estudo “se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores”.

Os saberes disciplinares são aqueles selecionados pela instituição universitária na promoção da formação inicial ou continuada dos professores, nas diversas disciplinas oferecidas. Assim, destaca o autor, “os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários” (TARDIF, 2014, p. 38). Também nesses, a rigor, os professores são objetos a serem ensinados, tendo a tarefa de aprender sobre.

Já os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e para a formação erudita” (p. 38). Em outros termos, dão forma aos programas curriculares que os professores devem aplicar no exercício de sua função.

A cabo da impossibilidade de produzir e controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, os sujeitos buscam produzir algo que lhes traga compreensão e controle de sua prática. É assim que procuram evidenciar e marcar os saberes experienciais como fundamentos de sua competência na profissão, pois é por eles que analisam a formação para a profissão, a pertinência das reformas educacionais introduzidas nos programas ou nos métodos, e ainda consideram os modelos de excelência profissional. Assim, os saberes experienciais são

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p. 49).

Esses saberes são formatados na/pela prática, nas situações, imposições e condições com que os sujeitos desenvolvem sua prática, e desenvolvem um estilo próprio, um macete, um traço de identidade, que se manifesta na forma como fazem e sabem o que funciona em sua atividade cotidiana. São produzidos na articulação das vivências e de outros saberes produzidos pelo sujeito. Para o referido autor, os saberes experienciais são constituídos “da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Por isso, para o sujeito se firmar e desenvolver sua identidade e profissionalidade docente, “depende, em grande parte, a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições de sua prática” (p. 39).

Entretanto, mesmo sendo esse um processo que se compreende pela subjetividade do sujeito professor, vale lembrar que a profissão docente, os saberes experienciais e a identidade docente podem ser objetivados também, pela interação que estabelecem entre seus pares e outros conhecimentos. De acordo com o autor, a objetificação pode ocorrer ao comunicar e confrontar os saberes do sujeito com os do coletivo profissional. Nesse processo, os professores fornecem pistas sobre o cotidiano de sala de aulas, resoluções de problemas, dialogam, negociam e constroem outros conhecimentos sobre a profissão, que podem subsidiar sua prática e a formação de seus pares. Sob uma segunda possibilidade, a objetificação pode acontecer no confronto e nos diálogos com os outros saberes, nas avaliações, adaptações e retraduzões que sistematizam em função das reais condições com que exercem sua função – o que demonstra e reforça o que pontuamos acima, que não há rejeição aos outros saberes, o que ocorre é a retradução dos saberes em categorias de seu discurso, que são utilizadas na prática.

Nessas interações os saberes são reconstruídos e incorporados à prática profissional, que por sua vez traduzem a identidade docente, tornando-se qualificante, uma vez que a prática docente é concebida como “um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam a profissão” (TARDIF, 2014, p. 53). Nessa retradução, eliminam tudo que lhes pareça inútil, abstrato ou distante da realidade em que intervêm, mas também conservam o que avaliam servir de uma forma ou de outra. Para o autor, a prática vai alimentando a experiência e a identidade, e esta por sua vez provoca “um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (p. 53).

De fato os saberes estão associados às fontes, aos lugares onde foram adquiridos e às fases de sua construção. Em vista disso, não são inerentes ao sujeito, são construídos por ele e

só podem compreendidos no particular do sujeito, porque são elaborados a partir do sujeito e de sua existencialidade, não existem nem têm sentido fora dele (LARROSA, 2002). Em toda sua trajetória e processos de socialização, mediante o mergulho nos diversos mundos que o rodeiam – o familiar, o escolar e universitário, grupo de amigos e de trabalho –, vão constituindo sua identidade pessoal e profissional.

O saber experiencial é aquele encadeado como saber de referência diretamente capturado de nossa identidade e para a nossa identidade docente. É elaborado na gestão pessoal de cada sujeito, que define a seu modo, a maneira de encarar a vida e a docência. Sobre isso Nóvoa (2013, p. 17) destaca que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. O modo como cada um trabalha está ligado diretamente àquilo que somos como pessoa. Daí a relevância de outorgarmos uma posição adequada a esse saber construído nas emergências do viver a vida, a formação e a profissão.

O sujeito/o profissional que busca definir seu próprio estilo e negociar, em meio às situações das mais diversificadas e contraditórias, seus processos identitários empregará referenciais temporais e espaciais que considera relevante para fundamentar, estruturar e legitimar as asserções e evidências experienciais que reivindica em sua profissionalidade. Esse processo identitário carrega os repertórios de conhecimentos que cada um constrói sobre suas práticas; nele, os atos e discursos, bem como as razões e implicações do que sabemos, dizemos e fazemos, podem mostrados.

Nessa compreensão trazemos à tona aquilo que Dubar (1998) aponta como o tensionamento que ocorre entre o campo biográfico e relacional no processo de constituição da identidade profissional dos sujeitos. Porém, lembra também o autor, esses polos agem de forma dialética e, por isso, a identidade profissional “nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (2005, p. 136).

Tratando especificamente da identidade docente, Nóvoa (2013, p. 16) nos diz que esta não é uma aquisição, tampouco propriedade ou produto: “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Sua construção ocorre em um processo complexo que é favorecido pela apropriação de sentido que cada sujeito faz sobre sua história pessoal e profissional. Para o autor,

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade. (NÓVOA, 2017, p. 1118).

Esse processo necessita de tempo, tempo este não cronológico, mas em decorrência da história de vida e socialização do sujeito, pois nesses aspectos encontramos dispositivos para as devidas assimilações e incorporações à identidade docente. Têm implicações nessa identidade sua socialização escolar, a escolha profissional e até o seu conhecimento e estilo de atuação sobre a sala de aula.

Sobre isso Tardif (2014, p. 79) destaca que o saber-ensinar, ao reivindicar conhecimentos da vida dos sujeitos, deriva o estilo e as habilidades profissionais na própria trajetória. Logo, o período de aprendizagem e construção de saberes não se reduz ou limita-se ao tempo de profissão, mas também as vivências pessoais dos professores, mesmo que anteriores ao exercício da função, que, em certo nível, traz aprendizagens para o seu ofício, antes mesmo de iniciá-lo.

Em consonância com os autores, Martins (2015, p. 104) nos assegura que a construção da identidade docente é um processo dinâmico e singular nos modos de ação, reação e interação nos contextos que participa e intervém. A identidade “se constrói ao longo de um processo, em que cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e escolar, sobretudo, no contato do futuro professor com a prática profissional, em que atividade docente marca trajetórias diferenciadas de identidade docente”.

Com efeito, as interações, transações e negociações também são elementos estruturantes da identidade docente. Sobre isso Marcello (2009, p. 112), nos assegura a necessidade de

entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Doravante, em concordância com o temas apresentado até então, podemos dizer que a identidade docente ocorre em um processo resultante das transações e negociações contínuas que vamos fazendo a partir da nossa história, interações que estabelecemos, como também das posições e de funções que ocupamos e nos são recorrentes em nossas vivências e experiências

educativas. Assim, ela está em processo, e nesse processo nos modifica, modifica nossa trajetória e também se modifica, em uma engrenagem que se retroalimenta.

A identidade é a marca nas ações dos sujeitos, ações estas justificadas, conscientes e coerentes com as escolhas que realizam em suas trajetórias. Para Tardif (2014, p. 107), não é possível entender a questão da identidade dos professores

sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

É nela, na vida, na história de vida do docente que a identidade profissional vai progressivamente se construindo, ao mesmo tempo que é experimentada e permite que outros elementos pertencentes à subjetividade estejam também nesse construto, como os aspectos emocionais, relacionais e simbólicos, visto que são por estes elementos que os sujeitos vivem e assumem-se como participantes da carreira docente. É um trabalho que solicita um investimento profundo, tanto em termo cognitivo quanto afetivo. Um trabalho investido e vivido, que é sedimentado nas interações e atividades cotidianas, nos conhecimentos e práticas no mundo vivido (TARDIF, 2014).

Isso posto, pensamos serem as narrativas digitais na formação do professor permissões a concatenamentos e acessos não só à forma de construção de si, de conhecimento, identidade e desenvolvimento profissional na docência, como também instrumentos de voz para os sujeitos que abraçam a docência como profissão e a constroem cotidianamente, nas reflexões e aprendizagens de ofício (REIS, 2008), em que pesem, dado o objeto de nossa pesquisa, a construção de identidade docente.

Ademais, a produção da narrativa digital nos processos de formação no âmbito de nossa pesquisa pode tornar os participantes usuários de mídias digitais ativos, críticos e criativos. O acesso e a manipulação de ferramentas de textos, imagens e sons certamente poderá contribuir para tão necessária problematização e desenvolvimento da perspectiva de apropriação em tecnologia desde a formação do professor, como nos apresentam os documentos oficiais. Nesse limiar, abordaremos agora alguns delineamentos referentes ao uso de tecnologias que acreditamos serem importantes para nosso objeto de estudo.

4.3 Entrelaçamentos da produção de narrativas digitais

Vemos na contemporaneidade uma multiplicidade de formatos e arranjos nas produções compartilhadas pelos atores sociais em suas redes e mídias sociais. Esses formatos configuram transições significativas nas enunciações verbais e/ou imagéticas que estão sendo construídas. Quando pensamos nas mudanças, usos e significados que as mídias fazem despontar, nos remetemos a dois aspectos decorrentes nas produções: o *design* e o agenciamento nas criações, que podem fazer parte de uma mesma engrenagem e conduzir a uma análise interessante ao que ensejamos sobre a produção de narrativa digital no ambiente da formação de professores.

Dessa forma, o tratamento conceitual que daremos para esses dois aspectos está respaldado na discussão trazida pela teoria dos multiletramentos, que impõe considerar as complexidades e efeitos do contexto sociocultural tecnologizado às práticas de letramento nos processos educativos. Sobre isso resolveu estudar o New London Group (GNL), que tem em Cope e Kalantzis (2000) e Kress (2000) referências nessa argumentação sobre a necessidade de discutir o futuro do ensino para atender às novas exigências sobre os atores sociais e seus espaços criadores de comunicação por meio das linguagens, inclusive as digitais, desenvolvidas a partir do uso das tecnologias.

Para o GNL, a sociedade globalizada exige explicarmos as multifacetadas das culturas, bem como a pluralidade de textos que circulam nos meios em que os sujeitos atuam. Esse grupo teve início com as averiguações de pesquisadores dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália a respeito das alterações nos usos da linguagem e na maneira de perceber e atuar no mundo. As contribuições do GNL residem, principalmente, em considerar não um letramento, mas múltiplos, daí o termo multiletramentos, partindo do pressuposto de que nenhum texto comumente escrito traz somente uma implicação linguística e verbal. Qualquer texto é multi e leva em conta uma multimodalidade de linguagens presentes na produção (escrita, gestual, visual, audiovisual), bem como a multiplicidade de significações dos contextos e culturas trazidos pelos significantes (COPE; KALANTZIS, 2000). Desse modo, argumentam os autores, a pedagogia de multiletramentos

precisa agora explicar a crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui compreensão e controle competente de formas representacionais que estão se tornando cada vez mais ambientais, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita, por exemplo, *design* visual em editoração eletrônica ou a interface de significado visual e linguístico em multimídia. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 15, tradução nossa).

De acordo com os autores, os novos meios de comunicação estão alterando os modos de usarmos a linguagem, e os significados que construímos estão atrelados cada vez mais à multimodalidade, por isso são necessários multiletramentos, na tentativa de negociar o uso e os significados das mídias digitais para a produção dessas novas linguagens, que se articulam e dão origem a novas produções. Para o profissional docente ou ainda o aprendiz da docência, que faz parte de uma comunidade que cada vez mais utiliza as mídias digitais e se depara com atores sociais que apresentam facilidade em utilizá-las, essa pedagogia torna-se necessária e urgente, dada a particular ansiedade que vivem os professores sobre como proceder no contexto educativo contemporâneo.

Pensar em uma pedagogia de multiletramentos que promova os profissionais de ensino para darem conta da realidade emergente nas escolas aproxima-se de considerar a diversidade cultural e multimodal como um recurso, e não como um problema. Justapor diferentes culturas, discursos e estilos de linguagens enriquece a pedagogia, que passa a se desenvolver por meio de uma epistemologia do pluralismo.

Todavia, o que caracteriza então caracteriza essa pedagogia de multiletramentos? Segundo Rojo e Moura (2012), os multiletramentos são interativos, em níveis e interlocutores variados, dependentes da interface, da ferramenta e do papel que o sujeito desempenha em relação ao recurso ou mídia, podendo ser somente usuário, produtor ou autor. Considerar essa interatividade representa uma mudança de concepção e de atuação perante as mídias e linguagens produzidas; o usuário e o autor nunca interagiram tanto como agora, podendo inclusive ser o mesmo ator social, graças às facilidades e permissões das novas mídias e recursos da *web 2.0*, que seguem uma lógica interativo-colaborativa.

Os multiletramentos são também transgressivos nas relações de poder e de propriedade da produção, dado que a interação e a colaboração favorecem insurgências e transgressões nas relações usuário/produtor e na ideia de propriedade e autoria da produção. E se materializam ainda formatos híbridos, por serem carregados de uma perspectiva aberta, menos rígida, que acabam alargando as possibilidades de criação nas misturas e interlocuções que seus produtores/autores vão realizando (ROJO; MOURA, 2012).

Doravante, voltemo-nos à definição de multiletramentos, que não está dimensionada em uma habilidade, domínio ou mecânica do ler e escrever. Refere-se a práticas sociais competentes de utilização da leitura e escrita e – por que não incluir, por efeito? – de comunicação. Nesse entendimento, Lemke esboça sua definição, dizendo que os letramentos se referem a um conjunto de práticas sociais que articula pessoas, mídias e estratégias de

elaboração de significados. São legiões e cada um deles estaria no que a leitura e a escrita significam, bem como as marcas que trazem do contexto em que são desenvolvidas.

Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes “ecossociais” mais amplos. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles. (LEMKE, 2010, p. 455-456, tradução nossa).

Para o autor não se trata de competências em uma acepção genérica ou isolada de significados. Nesses termos nos distanciáramos de precisar suas especificidades e ressonâncias. Os usos “eficientes”, “competentes” são dados quando as práticas sociais de leitura e escrita têm significado, por isso usos e significados são dialógicos no fenômeno de multiletramentos, presentes nos desenhos das narrativas digitais.

Diante dos recursos semióticos, por exemplo, o sistema linguístico, os artefatos materiais de sons, imagens e textos que o sujeito utiliza para a construção de significados são propositivos nos contornos de multiletramentos (LEMKE, 2010). Nossas práticas na cultura digital estão nos transportando da estação da leitura e escrita impressa para a estação da autoria multi e hipermediática, dado que posiciona as nossas criações multimodais como ato de significado, uma vez que envolve um esforço e uma atividade para atribuir e construir significado nas produções.

Na acepção do autor, são multiletramentos pelo leque de significados resultantes das combinações de diferentes semióticas multimidiáticas, que podem ser adquiridas ou aprendidas de maneira simultânea. Para ele, não é preciso dominar a linguagem visual separadamente e depois a linguagem de áudio, a aprendizagem ocorre em conjunto, e dessa mesma maneira o ensino não pode ser pensado de forma fragmentada e gradual.

Esse é o modelo multiplicador de letramentos que traz não somente a possibilidade de comparação entre as diferentes tradições de ensino de leitura e escrita e as possibilidades de uso, mas especialmente as novas combinações que merecem ser experimentadas. Nesse sentido, “tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam” (LEMKE, 2010, p. 468, tradução nossa).

Com efeito, os multiletramentos favorecem caminhos potenciais diferentes, e cada usuário, de forma autoral, pode definir seus trajetos e emergências como resultado de sua interação com as mídias. Nesses caminhos definidos e materializados, o usuário representa suas ideias, ou melhor, o que deseja comunicar, utilizando-se de distintos modos semióticos para isso, que carregam seus próprios significados. Sua problematização na formação de professores pode trajar o sujeito como alguém que irá se apropriar de novas linguagens e mídias digitais para construir e enunciar saberes e experiências.

Para Kress (2003) e Lemke (2010), esta é uma maneira contemporânea e adequada de pensar as linguagens, que não corresponde a um modelo pronto que deve ser reproduzido, mas que traz novos possíveis ao sujeito. Os significados são manifestados sob diversos parâmetros, e as diferenças entre eles, nas produções escritas, imagéticas ou sonoras, precisam ser consideradas.

Ainda em Kress (2003), essa questão ancora e alimenta a própria concepção de multiletramentos, que se consubstanciam nos refazimentos e transformações que vão acontecendo nos processos de produção dos sujeitos. Essa é a natureza de mudança que carrega nos formatos dos textos, nos usos das linguagens, na comunicação e representação, aspecto latente nesse projeto de multiletramentos.

Os processos de usos passam por constantes refazimentos. A reconstrução dos recursos é uma constante também, efeito tanto das demandas de interação como das características que já apresentam. Nesses dois aspectos encontram-se respaldados o interesse e a motivação do indivíduo para representar algo a seu modo a partir das mídias. A semiose estará presente na ação do indivíduo, localizado social, cultural e historicamente. O interesse é, portanto, pessoal, mas também coletivo e social, e modela a gestão dos refazimentos.

A ação interessada é crucial para avançarmos sobre os usos. Ela define o processo de semiose, visto que os signos são as expressões do interesse do sujeito atravessados pelo que está dado. Essa ação, para além de criativa, é transformativa, por se tratar de ação na e sobre os recursos disponíveis.

Quanto mais o signatário estiver na cultura, quanto mais ele for “socializado”, mais a forma e os recursos culturais estarão em primeiro plano; mas a ação remodeladora é sempre aparentemente presente, porém social... invisível. Com esta aproximação, o uso é substituído pela transformação e refazimento. [...] a teoria da transformação e refazer a ação do indivíduo é aquela da mudança dos recursos: usando os recursos existentes no quadro orientador do interesse do fabricante. Se a competência no uso das possibilidades de um sistema estável existente é o objetivo das teorias atuais, a capacidade de projetar ao mesmo tempo a modelagem dos potenciais de recursos existentes é a ação e a responsabilidade individual. (KRESS, 2000, p. 108, tradução nossa).

Os refazimentos e as transformações são ocasionados pelos processos semióticos, que conduzem a um repensar a produção baseada somente na linguagem escrita, que pode negligenciar ou limitar por vezes o potencial humano de criação (KRESS, 2000). O sujeito então é chamado a gerir seus percursos e construir suas significações, que são resultados das provocações a que foi submetido nas emergências do viver (JOSSO, 2007).

Considerar essa questão é importante para entendermos que as intervenções realizadas pelo sujeito de nossa pesquisa, que de posse de um recurso tecnológico pretende produzir e compartilhar um enunciado, um dizer, uma narrativa, não são simplesmente replicações convencionadas pela estrutura do recurso, embora possam sê-las. Na perspectiva que estamos discutindo, a ação interessada, o *design* e a agência retratam muito mais uma construção de significado que mero uso ou reprodução de um objeto.

Nesse prisma concebemos os sujeitos de nossa pesquisa como os *makers* de que nos fala Themis Silva (2016), ao dizer que as intervenções sobre os objetos não são simplesmente usos, uma vez que os objetos são retrabalhados, sendo, portanto, aqueles que os utilizam *remakers* das funções dos objetos, construtores e transformadores de significado. Os multiletramentos solicitam a função de fazimento e agenciamento no processo de tomada de significado, que precisa ser reconhecido, no sentido de criação de um ambiente mais fecundo, expressivo e inovador na formação de professores. Não se trata somente de habilitar e capacitar um sujeito a exercer determinadas funções de usos de tecnologias. Antes, pois, reconhece-se a tomada de significado como um processo ativo, logo transformador, logo formativo, o que torna a formação mais propensa ao atendimento das dinâmicas de mudanças que a contemporaneidade sugere.

Contudo é válido dizer que mais importante que a natureza do recurso está a gama de diferentes produções de narrativas digitais que podem ser elaboradas. Destarte, a transformação principal que ocorre não está no objeto em si, mas na maneira como está sendo utilizado para a produção de significados para si e para a função que desempenha. É esse sentido que as novas discussões sobre o uso de recursos multimídias para a produção de significados tentam dar conta, buscando a compreensão dos domínios dos sistemas de representação e das capacidades particulares de cada um como produtor, autor, transformador.

Os transformadores/*makers* deixam de ser usuários de um sistema estável nas ocasiões em que os modos de representação são dados e passam a desenhá-los de multiformas. Kress (2003) e Cope e Kalantzis (2000) tratam esse evento como *design*, que pressupõe um *know-*

how do sujeito diante dos recursos, englobando a compreensão dos potenciais destes, além de requerer a composição e reestruturação dos recursos nos quefazeres.

Ser transformador é um ato complexo, e sua complexidade delimita um processo de *design* que significa

tanto sobre o melhor quanto a representação mais apropriada do meu interesse; e sobre os melhores meios de implantar recursos disponíveis em um conjunto complexo. Esse processo envolve a constante transformação dos recursos existentes em todos os pontos. No entanto, esses recursos são sempre o resultado de uma transformação anterior por mim (na minha leitura/internalização anterior) e por inúmeros outros na história desses recursos em minha cultura. (KRESS, 2000, p. 109, tradução nossa).

O *design*, na acepção do autor, traduz um fazer, um desenhar, representar ou transformar o mundo de maneira ativa e dinâmica em suas formas multimodais e espaciais na atribuição dos significados. Nesse movimento abre-se espaço para a agência do sujeito, podendo revelar-se plurais, quando todos os recursos para a produção e o *design*, inclusive a linguagem, devem ser abalizados como processos de transformação, não de reprodução.

A construção de significado envolve o *design*. Em Cope e Kalantzis (2000, p. 204, tradução nossa), também há uma definição de *design*, como

projeto no sentido de um processo humano ativo desejado, no qual fazemos e refazemos as condições de nossa existência. O *design*, portanto, refere-se tanto à estrutura quanto à agência. O *design* é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis. Os recursos representacionais disponíveis a um indivíduo são o principal ou o culpado; perenemente ao longo de sua trajetória de vida, bem como as novas formas de fazer sentido que eles sabem que estão lá e que eles poderiam pegar com mais ou menos esforço, se e quando elas eram necessárias. Isso resultou no redesenho, e estes, por sua vez, tornam-se Designs Disponíveis para o indivíduo em sua própria construção de significado.

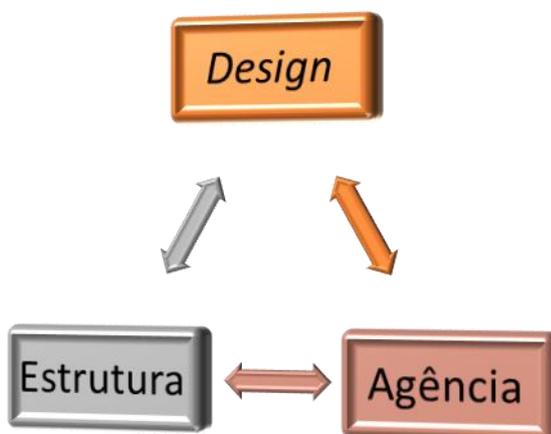
Por essas definições entendemos o *design* como um fazimento processual, a maneira como os sujeitos usam os recursos disponíveis em um determinado tempo e espaço, para comunicar, expressar ou representar o que é de seu interesse. Partindo de um padrão, convenção ou recurso disponível, a estrutura passa por intervenções e tomadas de significado dos sujeitos, que a transformam e redesenham em um processo de representação que caracteriza os agenciamentos.

Ao desenvolverem as ideias da pedagogia de multiletramentos, os autores tinham o intuito de superar a visão estática de representação da linguagem e inseri-la em uma perspectiva dinâmica, como *design*. Para eles, a noção de *design* carrega dois sentidos, como estrutura morfológica e como ato de construção. Esse último, em especial o que nos interessa

nessa pesquisa, refere-se a algo que o sujeito realiza na ação de representar os significados para si. São tomadas de sentido, em âmbito individual, a exemplo do ler, ouvir ou ver, e também em suas comunicações com o mundo, como o escrever, o falar ou o registrar momentos em fotografias (COPE; KALANTZIS, 2009).

A Figura 9 procura representar o processo do *design* de acordo com o conceito exposto.

Figura 9 – Ancoragens e relacionamentos do *design*



Fonte: Elaboração própria, a partir dos apontamentos de Cope e Kalantzis (2000).

No enquadramento que adotamos nesta pesquisa com foco na formação dos professores, o agenciamento desse sujeito seria possível nos usos e produções de significados que ele elabora ao intervir, transformar e produzir os sentidos sobre um recurso disponível. Quando o foco está na promoção de agenciamento, o *designing* dos professores em formação tem sua materialidade mais próxima e ancorada no fazer/refazer e pensar/repensar desse sujeito. Suas intervenções deixam de ser meras ações de usuário ou reproduzidor de multimídias.

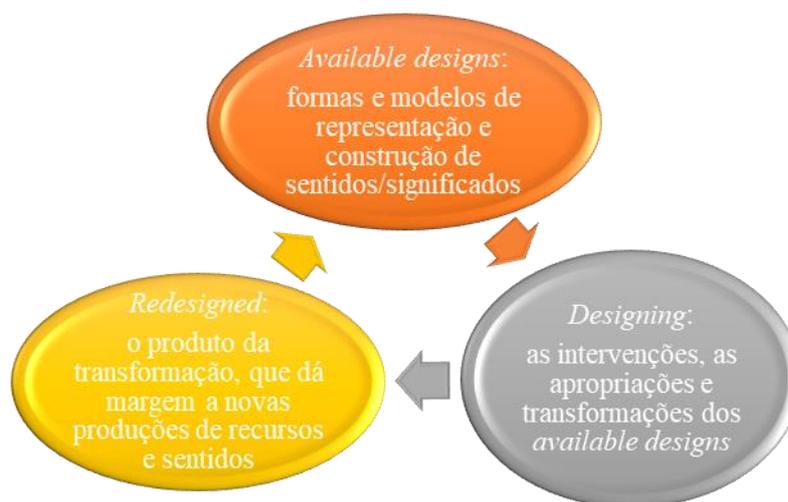
O papel do professor como *designer* de caminhos, de atividades individuais e de grupos, é decisivo e o faz de forma diferente. O professor torna-se cada vez mais gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empoderada. [...] O digital facilita e amplia os grupos de comunidade de práticas, de saberes, de coautores. O aluno pode também ser produtor de informação, coautor com seus colegas e professores, reelaborando materiais em grupos, contando histórias, debatendo ideias em fóruns, divulgando seus resultados em um ambiente de Web conferência, blog ou página da Web. (MORAN, 2015, p. 39)

O fazer docente a partir dos significados de uso das tecnologias tem que ser tomado como trilha pelo próprio professor, que pode tecer mais adequadamente a compreensão e a condução de sua prática profissional. É conhecendo e compreendendo sua prática que o professor terá maiores condições de gerir seus processos e demandas profissionais, segundo o autor. Essa concepção nos parece até óbvia, contudo, nem sempre representou uma tendência, como apontou Kress (2003). Na conjuntura do conceito de *design*, os sentidos são construídos nesses muitos e diversificados modos semióticos, que reservam entre si suas demarcações e potenciais únicos.

O *design* constitui-se por três aspectos, a saber: (1) *available designs* (referente aos recursos de ordem cultural e contextual disponível para a produção do sentido, considerando o modo, o gênero e o discurso); (2) *designing* (condiz com o processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *available designs*); (3) *redesigned* (corresponde ao mundo transformado em novos *available designs*, que por sua vez instanciam novos sentidos) (COPE; KALANTZIS, 2009; BEVILAQUA, 2013).

A ideia de movimento e dinamicidade é marcante nesse processo de *design*, que buscamos simbolizar na Figura 10.

Figura 10 – Dinâmica constitutiva do *design*



Fonte: Elaboração própria, a partir dos apontamentos dos autores.

Estudos sobre *design* implicam pensá-lo de maneira distinta das concepções tradicionais do significado de uso da linguagem e da tecnologia. Tradicionalmente, a convenção e o uso desses recursos têm tratado o sujeito como um receptor ou agente de reprodução. A noção de *design*, por outro lado, traz um conjunto de pressupostos que acabam

por conceder ou estabelecer autoridade ao sujeito na construção de significado, seu significado, além de superarem a perspectiva de estabilidade, importando a mudança, a criação e a transformação, a agência dos sujeitos.

Doravante, a transformação pode ocorrer sob dois aspectos nesse ato de significado (*designing*) do sujeito. O primeiro aspecto é o próprio dizer, as histórias, as narrativas do sujeito, que carregam algo de especial, não se repetem, mesmo que não tragam nada de surpreendente. Segundo Cope e Kalantzis (2000), essas não podem ser ditos da mesma maneira, visto que expressam a personalidade e o momento vivido pelo narrador, elas são únicas. Nessas expressões temos o segundo aspecto da transformação, que é o hibridismo, que se origina nas muitas camadas da identidade, nas experiências vividas e nos discursos elaborados que se relacionam, combinam e recombina em nossas representações.

Assim, a abrangência e a multiplicidade de recursos disponíveis ao sujeito fazem com que toda representação seja única e híbrida. Por isso há tantos possíveis desenhos diante da variedade de *designs* disponíveis que em cada um deles recria-se os projetos de nossa realidade vivida e, em um sentido mais amplo, aspectos individuais e coletivos do professor em construção. Isso marca o agenciamento do sujeito, como destacam Cope e Kalantzis (2000, p. 205, tradução nossa), dizendo que “todo significado e *design* são transformativos em um sentido: a agência humana, que constitui o significado (*designing*) e refaz o mundo no processo (o redesenhado)”. A distinção dessas transformações dependerá, segundo os autores, das experiências vividas que estruturam níveis diferentes de transformação.

Portanto, agência e *design* podem provocar transformações distintas, porque as experiências vividas que os ancoram são dadas em níveis distintos, podendo ser superficiais, mecânicas, repetitivas e reprodutoras, mas também ter maior profundidade no que se refere às reflexividades e à identidade do sujeito professor, ou seja, sua existência autêntica.

Em busca de elucidar esse argumento de dupla possibilidade, Cope e Kalantzis (2000) aproximam a noção de experiências vividas ao de mundo da vida. Esse mundo seria o das experiências, em que se desenrolam transformações em níveis distintos. O menos inventivo e autoconsciente, embora apresente circunstâncias ricamente estruturadas e bem-dispostas, assenta-se em uma finalidade da ação imediata. Ele tem a característica de ser pré-dado, moldando os indivíduos à medida que acessam e assumem os ambientes comuns da sociedade da qual fazem parte.

Mas esse mundo é também, em um nível mais profundo, o que validamos, existindo a partir das autoevidências, logo carregado delas, das experiências, das apreciações práticas do cotidiano, das intersubjetividades diretas, segundo os autores. É o mundo que está ali a partir

de nossas compreensões e práticas cotidianas. A maneira de conhecer esse mundo é experimental, tocando, ouvindo, sentindo, o que dará forma à experiência, local onde subjetividades e agências acontecem.

Destarte, não é pelo fato de existir previamente e ser compartilhado socialmente que invalidamos a possibilidade de construí-lo. A validação de que tratam os autores recorre justamente a essa questão de ser possível produzir os conhecimentos e significados sobre esse mundo da vida em comum, que sedimenta o processo de cultura que produzimos, compartilhamos e nos mantemos em coletividade. Esse processo de sedimentação pode parecer por vezes natural, permanente e universal, mas também pode deixar de sê-lo. O mundo da vida se constitui de muitas camadas sobrepostas e com capacidade de várias combinações e, apesar de único em cada tempo e espaço específicos, referencia os padrões de representação cultural. Sendo lugar de *design* e transformação, o *designing* dessas experiências vividas ocorre dentro do horizonte de apropriações dos recursos de representação e cultura pontualmente disponíveis.

Sobre esse processo de *designing*, é importante ainda ter em conta o que os autores concebem como cultura e conhecimento. Sobre a cultura, dizem ser o montante do que aprendemos no ambiente e circunstâncias em que nos tornamos pessoas dotadas de cognição; quanto ao conhecimento, é o processo de interligar mente e mundo por intermédio de suas coisas. Nessa óptica, a relação entre o aprendiz (aquele que adquire) e o que é aprendido (o conhecimento e validação) é estabelecida no fazer, na ação, ao modo do sujeito, nos seus processos de agenciamento. De acordo com os autores, o conhecer é “uma série de capacidades mentais que apenas existe com a finalidade de se fazer coisas no mundo” e saber “não é apenas o que você pode pensar, é o que você pode fazer e quem você pode ser” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176, tradução nossa).

Outrossim, o mundo da vida do professor é o ponto de referência para o processo de transformação que falamos mais acima; para tanto, possui em seus horizontes linhas mais expansivas e profundas do conhecimento e do significado transcendental que busca avançar, dentro dos possíveis desvelamentos do mundo da vida, haja vista que este pode ser projetado sob diversos ângulos e cada um desses ângulos apresenta uma nova forma ao mundo experienciado (COPE; KALANTZIS, 2000).

A profundidade e os significados do mundo da vida, das experiências vividas, ganham forma no interesse humano e na maneira como este mundo se torna verdadeiro, visível e material para cada um de nós. Implica porém considerar os distintos contrastes, porque as pessoas vivem a aparência imediata dos mundos e da cultura de maneiras diferentes, criando

design híbrido de significados nos fazeres e dizeres que realizam, dimensionando a profundidade do conhecer e a amplitude das múltiplas perspectivas culturais elaboradas e hibridizadas.

Decerto o comunicar ou expressar-se abrange o pensar, aludido pelos autores como representação, haja vista que construímos significados para nós, em nossos diálogos conosco; “à medida que falamos com nós mesmos utilizando os conceitos que a linguagem nos proporciona, formulamos argumentos em nossas cabeças, fazemos anotações, criamos imagens mentais, concebemos as coisas em diagramas, criamos modelos” (KALANTZIS; COPE, 2011 p. 6, tradução nossa). Portanto, as implicações da construção de narrativa digital e seus significados, diante de uma gama de possibilidades que as novas conjunturas tecnológicas trouxeram, incitam uma revisão e suplementação de velhas práticas. Na questão da construção de significado, se antes se davam predominantemente pelos modos escritos, agora podem ser adicionados por outros formatos (SILVA, T., 2016; KALANTZIS; COPE, 2011).

Com base nessa questão, o significado que construímos é multimodal ao operar em muitos sentidos e nunca de forma independente uns dos outros (KRESS, 2000). Tendo em vista que as necessidades humanas de expressão são muitas, logo, os significados dos experienciamentos de mundo, da criação, do *design*, são então multimodais. Explorar a multimodalidade diante dos novos recursos tecnológicos, segundo Cope e Kalantzis (2000), pode ser parte de um projeto de restabelecimento da capacidade humana desperdiçada e ainda saber que as formas de representação do mundo e de si pelo ser humano já estão se dando em formatos diferentes dos modelos tradicionais.

Os novos ambientes tecnológicos de comunicação indicam esse salto, em que, no dizer dos autores, o molde da mensagem é remodelado pela natureza do meio, ou ao menos a discussão da possibilidade de criação de espaços para novas argumentações e representação sejam feitas. Estamos, em vista disso, vivenciando um momento de mudança nos suportes e comportamentos em que as pessoas se tornaram, na imersão dos ambientes virtuais, construtoras de suas narrativas, na ocasião em que deixam de ser simples usuários para intervir diretamente no que representam, no que narram.

Esse momento rumo a uma colisão com as velhas maneiras de narrar (escritas ou orais), o que não significa abandoná-las ou descartá-las; pelo contrário, elas estão lá/cá, sendo construídas com outros suportes e mídias, que se mesclam, ampliam e potencializam o seu protótipo. São complementares e envolvem processos construídos em interação com as

formas de negociação de significados, amparados no manuseio de recursos semióticos diferentes.

A característica da interação com o meio não é novidade em termos de recursos ou suportes tecnológicos, sempre esteve presente de forma obtusa ou transparente – tivemos sempre a opção de escolher o que ler, por onde começar a clicar ou navegar. Não obstante, a diferença é que os recursos e os usuários foram se modificando na relação dialógica que estabeleciam, o que atualizou e ampliou essa abertura para a participação ativa do usuário, enquanto foram ocorrendo os domínios das mídias que provocaram essas mudanças (COPE; KALANTZIS, 2000).

Essa mudança requer olhar não apenas para a tecnologia em si, mas para as maneiras como ela está sendo viabilizada a serviço das intervenções do sujeito em seu processo formativo, melhor dizendo, em Josso (2010) e Nóvoa (1992), autoformativo. Nesse argumento, queremos pontuar que as mudanças das tecnologias foram e são importantes sim, mas devemos nos concentrar em verificar o modo como elas são utilizadas e apropriadas nos processos formativos dos sujeitos, pelos próprios sujeitos, no caso de nossa pesquisa, o professor em construção.

A postura ativa do usuário a partir de domínios das mídias traz um acontecimento importante para a construção da narrativa digital, considerando que, quanto mais o sujeito se apropria, faz uso de recursos e se conecta, mais significados constrói em suas intervenções, ou seja, mais significativas se tornam as diferenças de suas construções, no seu processo de agenciamento. Por isso mesmo é importante favorecê-las na formação de professores, pois desse processo emergem espaços para as subjetividades, imprescindíveis, uma vez que, na formação de professores, promover maneiras de usos e produção de significados pode garantir com mais legitimidade o desenvolvimento da identidade profissional, processando-se de maneira mais efetiva para transformações requeridas na educação contemporânea a partir do professor.

Contudo, no que tange às ressonâncias que as produções narrativas promovem no *design* e agência, percebemos que aquelas acabam ampliando as potencialidades de produção desses, pois estão ancoradas nas conexões, nas interações, entre os textos, entre o texto e as mídias digitais, e entre o sujeito e suas criações. Logo, o sujeito deixa de ser apenas aquele que interpreta ou aquele que utiliza recursos e textos, e passa a produzir, construir, enfim, intervir a seu modo na mídia para suas enunciações.

A seguir apresentamos os caminhos metodológicos que mobilizamos na conquista dos nossos objetivos propostos, que neste trabalho são os meios para buscar os sentidos que nos falou Leminski.

5 ITINERÁRIOS E ENQUADRAMENTOS METODOLÓGICOS

Dá-me a Tua Mão

Dá-me a tua mão: Vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir – nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio.

(Clarice Lispector, 1999)

Desconhecimentos, mistérios e silêncios se localizam entre o isto e o aquilo, entre o que foi e não foi desvelado, ou seja, nas entrelinhas, que também são o lugar onde se fazem coisas. É o meio termo, ou melhor ainda, o processo, que constrói o caminho e liga o ponto de partida ao de chegada em qualquer busca que façamos. Para Lispector, as entrelinhas, inicialmente ocultas ou desconhecidas, apresentam material consistente e, neste caso, tão primordial quanto o já conhecido. Assim sendo, carregam potencial para que processos se realizem, por vezes até conduzem o todo o processo e a busca.

Considerar a existência e a consistência das entrelinhas nos abre oportunidades para buscas sob novos olhares e estratégias, que podem aprofundar o conhecimento sobre determinado fato ou ainda perspectivar articulações com outros fatos, de maneira que se desvele algo novo. Isso promove um respirar sobre um objeto de conhecimento, um renovar, sempre necessário aos mecanismos que utilizamos para nossas descobertas.

Como a poetisa, convidamos também a conhecer os delineamentos metodológicos que definimos e nos orientaram nessa pesquisa. Pelas escolhas que fazemos esperamos movimentar e promover a respiração do mundo da docência por meio do fazer científico, que em decorrência de estar inserido em um complexo cultural se metamorfoseia, tenta em cada época encontrar coerência nas investigações. Essa coerência nutre “a interpretação das teorias científicas, determina as ressonâncias que suscitam, influencia as concepções que os cientistas se fazem do balanço da sua ciência e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação” (PRIGOGINE; STENGERS, 1984, p. 1)

O exercício de compreender algo pressupõe um esforço duplo de descoberta dos fenômenos da natureza alinhada à essencialidade do humano, ou seja, o conhecimento é resultado da interseção entre homem e mundo, que retorna para o homem e o torna um

conhecedor de algo. Deve ser analisada com cuidado, dizem os autores, pois trata-se de “olhar e enxergar para fora de nós mesmos e tentar dominar os problemas que nos impõe o mundo em que vivemos; olhar e enxergar para dentro de nós mesmos e ver os nossos dinamismos personalógicos e as repercussões do mundo, da sociedade e da cultura” (MOSQUERA; STOBAUS, 2004, p. 76).

Talvez aqui nos aproximemos da discussão proferida por Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre a mudança de paradigma científico, na ocasião das crises sobressalentes de um modelo de ciência que não mais responde às problemáticas e incertezas que emergem, tendo então que superar esse esgotamento e investir em um reinventar-se. Nesse movimento, acaba fermentando outras perspectivas, abordagens e olhares sobre velhos/novos dilemas humanos e sociais.

Essas metamorfoses no decurso da ciência não se dão de forma homogênea, vale destacar. Ocorrem a partir do desenvolvimento de cada disciplina científica, em seus percursos, nas respostas ou não aos seus problemas, nos seus métodos investigativos, bem como nas conexões com outras áreas. Esse caminhar vai formatando e impondo a necessidade de rupturas, deslocamentos ou intercessões com os artefatos e modelos de investigação tradicionais postos, na tentativa de enfrentamento das novas questões.

Desse limiar emerge a pesquisa com narrativas, abordagem de nosso trabalho. Antes, pois, é pertinente dizer que a adesão à narrativa como fonte de pesquisa científica é relativamente recente e significou uma mudança conceitual que alterou as lentes que focavam os fenômenos humanos e sociais. Representou outra viagem de descoberta, que se constituiu nas revisões dos conceitos que limitavam as fronteiras e instrumentos das ciências, mas que sempre estiveram lá nas entrelinhas onde o hibridismo acontecia, onde as migrações eram fecundadas. Estiveram nas margens ou no núcleo da ciência oficial, atravessando-os clandestinamente e inexpressivamente nas buscas.

Nessa abordagem damos *status* à subjetividade, que esteve relegada em tratamentos até bem pouco tempo atrás, como já dissemos em capítulo anterior; por isso mesmo, no momento em que emerge essa perspectiva, o faz de forma promissora na realimentação da ciência e passa a instaurar-se como ideia nuclear, conceito articulador nas novas elaborações teórico-metodológicas (BUENO, 2002).

Os fenômenos humanos e sociais passam a ser estudados não somente com foco nas ações, mas nas interpretações e significados dados pelos atores, desencadeando então uma virada hermenêutica, que representa uma contribuição decisiva da ciência no caminho das transformações dos olhares que possamos estabelecer sobre os fenômenos, ao trazer para o

jogo as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos (BUENO, 2002). A lógica da realidade vivida está no significado atribuído, e o significado está em tudo, já que somos tecidos de significados, de acordo com a perspectiva diltheyana (DILTHEY, 1980), que prega realidade e vivência como uno, e o elemento-chave dessa articulação é o significado, unidade que toma o vivido em conjunto.

Esse paradigma propõe estudarmos e desenvolvermos modos alternativos de construir explicações sobre o sujeito em sua integralidade, sobretudo na forma como os indivíduos constroem e formatam o conhecimento e a realidade que vivem. Busca-se, para além dos estudos racionalistas ou empiricistas, não incorrer em reducionismos ou generalizações, concentrando-se em trazer as particularidades do conjunto de domínios que um indivíduo adquire em suas vivências, que permitem o uso particular da inteligência e próprio desenvolvimento.

As narrativas têm se mostrado um método de investigação em educação e processo de formação bastante relevante, por nos oferecer um meio de ouvi-los, conhecer e entender seu pensamento experiencial, seu ponto de vista, suas condições e maneiras de intervir frente ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo aponta Galvão (2005), a narrativa forma porque obriga e pressupõe uma negociação de poder e representação das histórias dos sujeitos como um processo ontológico, visto que nós somos, mesmo que de forma parcial, constituídos de histórias que partilhamos com os outros e conosco acerca das experiências que vivemos, logo temos muito para contar, revelar e reconstruir nas minúcias da vida, bem como as experiências que reconstroem nossa identidade.

De fato, na formação de professores, reconhecemos esta opção como promissora e adequada, uma vez que permite aderir às informações situadas e avaliadas pelo sujeito, que demonstra suas “concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico” (GALVÃO, 2005, p. 343), pondo em acareação os saberes diferenciados que são oriundos dos modos e experiências de vida que exprimem as aprendizagens daquele que narra.

Perante essa abordagem da pesquisa, convém esclarecer que a natureza do nosso trabalho é qualitativa ao buscar compreender as potencialidades formativas e construtos de identidade docente que o trabalho com a produção de narrativas digitais na formação de professores pode implicar. De acordo com Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa dedica-se a investigar os sujeitos, as relações, as ações estabelecidas e as subjetivações construídas em uma determinada realidade social. Preocupa-se em descortinar os fenômenos

educativos e possibilitar releituras das vivências, ampliando as proposições metodológicas que aglutina.

Destarte, pesquisar nesse enfoque qualitativo pode ser descrito, então, como um artesanato científico, quando pensamos nos meios que desvelam uma realidade, considerando as teias que entrelaçam a relação sujeito-objeto, e nesse desvelar construímos conhecimento. Assim, ousaríamos dizer que essa justaposição qualitativa nesse estudo sobre as narrativas digitais dá-se na possibilidade de “[...] construção da narração da história da formação de cada um, da narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações” (JOSSO, 2007, p. 420).

As investigações qualitativas são, portanto, complexas, em razão das intermitências dos fenômenos, por isso as apreensões dadas são as representações do/sobre o mundo, não o mundo em si. Nesse quesito, estamos, pois, diante da própria concepção de narrativa, quando retrata e aproxima o que somos da forma como construímos e interpretamos o mundo. Narrar, para Vanessa Santos (2016, p. 33), constitui um instrumento de acesso a determinado tipo de conhecimento, “uma forma de compreender a relação com os outros, um processo fundamental de autoconhecimento, de desenvolvimento cognitivo e de percepção do real, vindo a possibilitar a compreensão da representação que o sujeito faz da realidade na qual está inserido”.

Nesse modelo, Bogdan e Biklen (1994) caracterizam as investigações qualitativas em cinco aspectos: 1) o ambiente natural é a fonte, e o pesquisador o principal instrumento de pesquisa – é preciso o contato direto e prolongado entre pesquisador e ambiente pesquisado; 2) há predominância em dados descritivos, dada a riqueza que as descrições carregam; 3) o processo é a maior preocupação, sendo por meio dele que são obtidas as pormenoridades na apreensão do fenômeno que se busca conhecer; 4) deve-se dedicar atenção especial aos significados que as pessoas dão às coisas; 5) as análises qualitativas tendem a ser indutivas.

A pesquisa qualitativa em educação tem sua substância nos modelos hermenêutico e fenomenológico, que em busca das subjetividades fincam suas raízes nas percepções e interpretações dos sujeitos sobre os acontecimentos vividos por eles. Assim, as leituras sugeridas para os fenômenos humanos e sociais estão nas compreensões e interpretações de nossas práticas sociais na realidade que conhecemos, nos permitindo “aprender a crescer, a ganhar em lucidez sobre a sorte do mundo e a desenhar o que é verdadeiramente, para nossas sociedades, questão de vida ou de morte” (DOMINICÉ, 2006, p. 12).

Essa questão sugere ao nosso objeto de pesquisa o desafio de pensar as narrativas em si mesmas e como forma de acesso aos significados que as vivências possuem para o sujeito, já que pelas narrativas construímos a realidade em que intervimos ao mesmo tempo em que a representa (BRUNER, 1991). A narrativa “é uma forma de construção da realidade, de modo que a metodologia é baseada, diríamos, em uma ontologia. Primeiro, a individualidade não pode ser explicada apenas por referências extraterritoriais, para usar os termos de Julia Kristeva” (BOLÍVAR BOTIA, 2002, p. 4). Nesse limiar, nos aproximamos da filosofia de Dilthey (1980) sobre formas de conhecer: pela representação e pela vivência, duas nuances interligadas no ato de narrar.

Diante do exposto, nossos objetivos são atravessados por aquelas demarcações caracterizados por Marconi e Lakatos (2010), quando se referem a uma pesquisa descritiva e exploratória, por envolver levantamento bibliográfico e prática relacionada ao problema de pesquisa, além da análise dos dados construídos. Ocorre-nos que uma boa maneira de efetivar nossa pesquisa de campo seria pela pesquisa-formação.

Maximina Freire (2012, p. 98) nos lembra da impossibilidade de tecer qualquer leitura sobre o mundo se não apurarmos nosso olhar e os instrumentos que dão parâmetro à leitura: não é possível “vê-lo adequadamente ao novo tempo em que me acho, se não melhora os velhos instrumentos de análise, se não invento novos instrumentos, se não aprendo a melhor ligar e entender as potencialidades que se relacionam na totalidade que cindi para conhecer”. Assim, a leitura que realizamos demanda uma abertura ao novo, a uma nova linguagem e possibilidade.

Nisso reside a justificativa da nossa opção pela pesquisa-formação. No limiar desse arcabouço de investigação teremos condições de colocar as questões e preocupações que os sujeitos explicitam, no âmbito individual ou coletivo, permitindo ainda que eles “saíam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar” (JOSSO, 2007, p. 415).

No entender de Josso (2007, p. 421), esse tipo de pesquisa apresenta diferença em relação a outras perspectivas biográficas, pois a atividade de pesquisa “contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual”.

A pesquisa-formação dimensiona então duas questões importantes. Considerando o sujeito ator-autor, que Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 380) destacam que a pesquisa-formação trabalha “por um lado, a reflexividade autobiográfica na promoção da

transformação das representações de si, por outro, a possibilidade de ‘inserção negociada’ na cultura”. Daí o crescimento dessa opção investigativa no Brasil, como constatamos inclusive em nosso levantamento bibliográfico.

Essas dimensões nos aproximam do que comenta Delory-Momberger sobre o movimento de *biographisation* do sujeito, nos nossos termos narrativas de formação, que integram episódios de aprendizagem e “seu próprio projeto dentro do espaço social” (DELORY-MOMBERGER, 2004, p. 16, tradução nossa). Ainda nessa obliquidade, Seixas (1997) aponta que investigações sob esse paradigma na formação humanizam o professor, trazendo suas fragilidades e também a força na sua assunção.

Como dito por Nóvoa (1992), parecem ser esses os modos mais adequados na pesquisa com professores, trazê-los para a construção do conhecimento de si e da profissão. Não os tornamos simplesmente alvos de investigação, são os sujeitos que se investigam, que se constroem. Sobre isso, Seixas (1997, p. 9-10) acrescenta que esse caminho investigativo da formação do professor favorece

a necessária tensão essencial entre a tradição e inovação pela instauração de uma dialética entre o eu e o grupo, entre a ação e o distanciamento face à mesma, enfim entre a docência e a investigação para a mudança. Estes métodos propiciam uma adequada socialização profissional, a possibilidade de uma identidade coesa de classe que urge na profissão de professor e ainda um acompanhamento e orientação da carreira docente através de um crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal que os professores evidentemente anseiam.

Considerá-lo, pois, permite-nos a construção de saberes pelos participantes no próprio processo investigativo, e essa prerrogativa já nos fornece mais subsídios a formação e prática profissional do professor. A pesquisa-formação tem nas narrativas um método e instrumento de investigação dos significados das experiências, no caso dessa pesquisa com/no digital. No dizer de Galvão (2005, p. 17),

permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

Ao aderirmos ao pensamento experiencial do professor, estaremos nas adjacências das representações mentais, conjunto de ideias, concepções, ações e reflexões elaboradas por ele sobre suas experiências, oportunidade de novas e enriquecedoras descobertas. Desse modo,

nossa escolha pelas narrativas digitais importam uma negociação mais profunda com o sujeito em formação, sendo mais um processo ontológico que se concretiza nas contações e nos relatos em rede trazidos acerca das experiências. Sobre a narrativa digital, Maddalena (2018, p. 27) afirma ser “uma maneira potente de produzir, mediar e interpretar sentidos e autorias na formação de professores no contexto da cibercultura”. As histórias contadas expõem o sujeito aos outros e a si mesmo, como um recurso importante de construção, transformação e reconstrução de sua identidade (GALVÃO, 2005).

Dito isso, traremos agora a ambientação da pesquisa, as técnicas e procedimentos pensados na geração e análise dos dados, e os sujeitos da pesquisa.

5.1 Lócus da pesquisa

Ao optar pela pesquisa-formação, nossa geração dos dados se deu no âmbito do curso de Pedagogia do qual fazemos parte. Nosso lócus foi concretizado em um minicurso que versou sobre Narrativas Digitais e Construtos de Identidade Docente, com 75 horas de trabalho, entre atividades teóricas e práticas, oferecido aos alunos de 7º, 8º e 9º períodos do curso, de forma remota, utilizando-se as plataformas Google Meet e Google Sala de Aula³. A escolha por uma proposta de formação desenvolvida remotamente deveu-se ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, que trouxe no seu bojo dificuldades no desenvolvimento de alguns níveis de ensino e inviabilizou práticas formativas presenciais, e ainda pelas proposições de atividades remotas indicadas pela instituição de ensino.

O cenário imposto pela pandemia fez com que adotássemos uma estratégia tutelada no contexto de ensino remoto emergencial, que se caracteriza como uma modalidade de ensino marcada pela distância geográfica entre professores e alunos (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Porém, o que no princípio parecia um entrave na efetivação da coleta de dados, tornou a proposta mais acurada e transpôs nossa busca para um lugar aproximado da educação *on-line*, que, no dizer dos autores, refere-se ao processo educativo que ocorre totalmente em rede e envolve a comunicação em múltiplas dimensões possibilitada pelas tecnologias digitais. Além disso, nos trouxe o desafio de considerar as tecnologias digitais no minicurso de forma mais concreta e efetiva para além de um discurso e/ou uso esporádico, impôs a tecnologia como o meio/conteúdo de permitir e fomentar o ensino, a aprendizagem e, por conseguinte, nossa produção de dados.

³ Google Sala de Aula é uma sala de aula on-line que permite a professores e alunos desenvolverem atividades em rede.

Assim, o contexto de educação *on-line* assumiu nesse momento um papel promotor de aprendizagens, servindo também como instância que provocou rompimentos, ou ao menos reflexões, sobre os espaços possíveis de atuação e práticas formativas a que os participantes estiveram submetidos. Os usos de tecnologias digitais na formação incrementaram e trouxeram consigo a oportunidade de inovação com qualidade dos processos educativos e a produção dos nossos dados. Como vemos, as tecnologias digitais não só configuraram um cenário de inovações e de possibilidades nesse cenário pandêmico, como favoreceram ultrapassar os limites ou resistências dos usos que se fazem delas, submetendo a uma transformação as práticas e reflexões comprometidas com a inserção de novos manejos e significados.

Na pretensão de sistematizar o minicurso em que narrativas digitais pudessem ser produzidas e compartilhadas, trabalhamos algumas mídias digitais na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que percebemos, de acordo com Kalantzis e Cope (2011), reconfigurações nas linguagens utilizadas pelos sujeitos contemporâneos provocadas pelas tecnologias digitais que favorecem novas formas de representação e comunicação de significados.

Na perspectiva desenhada, os multiletramentos abrangem diferentes recursos e linguagens que podem ser utilizados nas produções, em função de favorecer modos diferentes e mesmo multimodais de representação e comunicação, que se utilizando de imagens, sons, escritos, relatos orais e audiovisuais demarcam os seus percursos de vida pessoal e profissional. Nesse limiar, estivemos considerando a condição multimodal de comunicação humana, ou melhor, o estado natural da comunicação do sujeito, cada um para seu efeito máximo em suas particularidades e/ou mesclagens, como nos assevera Kress (2010). Assim, nessa proposta ponderamos como fundamental a diversificação das mídias trabalhadas, justaposta pela abrangência que a narrativa pode ganhar nas produções multimodais, bem como as interfaces que poderiam conjugar as apropriações técnicas dos recursos.

Aqui lançamos a hipótese de que as proposições e contribuições dos formatos das narrativas possam ser ampliadas com os usos de tecnologias digitais na ambientação do curso de Pedagogia. A proposta de formação em um minicurso pôde formalizar-se como espaço de reflexões e práticas convergentes com a proposta da pesquisa; também trabalhar as recomendações dos documentos oficiais quanto aos usos e apropriações de tecnologias na formação de professores; e ainda fomentar novas metodologias nas narrativas de formação com o uso de tecnologias. Em relação a isso, pensamos estar assumindo uma dialética entre ensino e pesquisa sempre presente na atividade docente. Segundo Paulo Freire (1996a, p. 29),

“esses que fazeres se encontram um no outro”, assim, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Resolvemos trabalhar, dentre os muitos possíveis instrumentais de uma pesquisa-formação, por meio da metodologia de *digital storytelling*, que se caracteriza, segundo as organizações Center for Digital Storytelling⁴ e da National Storytelling Network⁵ como uma forma de arte de contar histórias, prática opulenta dos atores sociais se manifestarem em contexto digital. É uma arte interativa que usa a linguagem oral, escrita ou imagética, estática ou em movimento, no incentivo à imaginação do narrador. Destaca-se nessa metodologia o papel do gênero digital adotado como fundamental para nortear a linguagem empregada nos meios em que se constrói e veicula a narrativa. Em relação a isso, Santaella (2014) destaca dois pontos para entendê-las: primeiro, que estão ambientadas na internet; segundo que produzem combinações midiáticas, que associam a multimídia e o hipertexto.

O minicurso

As linguagens fruto das combinações midiáticas possibilitam outras proporções ao contar histórias. Estas possibilidades condizem com a própria concepção da metodologia *digital storytelling*, que associa a velha prática de contar histórias combinada com os recursos digitais. Nesse limiar, baseado na metodologia *digital storytelling* resolvemos trabalhar a produção da narrativa visual, oral, escrita e audiovisual em diferentes atividades, considerando serem frutíferas para a conquista de nossos objetivos.

a) Produção visual

Sobre o *storytelling* visual, Maddalena (2018, p. 127) descreve como um gênero digital que conjuga imagem e legenda. O texto que acompanha a imagem não é uma mera descrição, é uma composição autoral do sujeito, “contando uma história e trazendo momentos e singularidades na descrição que de alguma maneira incorporam os elementos e componentes de uma história (personagens, trama, conflito, etc.)”. Essa composição pode conter aspectos da vida pessoal ou ficcional do narrador. Em vista disso, a primeira produção proposta tinha o

⁴ Veja mais em <http://www.storycenter.org>

⁵ Veja mais em <http://www.storynet.org>

caráter de trabalhar o modo visual com os participantes, alinhado à escrita. Assim, solicitamos a seleção e publicação em rede social preferencial alguma fotografia (antiga ou atual) que representasse/retratasse algo significativo de trajetória educativa e/ou formativa.

As redes sociais são recursos midiáticos que têm sido utilizados como forma de representar e interagir em rede, comunicar e compartilhar informações. Dessa maneira, tornam-se espaços dinâmicos que sugerem produção e participação permanentes dos sujeitos que delas são usuários. Nesses processos o sujeito vai utilizando, se apropriando, e criando sentidos para si e para a mídia (RECUERO, 2009).

As redes têm suas primeiras iniciativas na década de 1990, mas o formato como as conhecemos agora emergiu na década de 2000. Cada nova interface de rede lançada trazia avanços em relação às mídias anteriores, quando tratamos das funcionalidades e ampliação da capacidade de acessos. O Facebook, por exemplo, surge nesse contexto, e pode-se dizer que foi com ele que as redes sociais se tornaram mais atrativas e alcançaram patamares de acesso e utilização espantosos desde o seu surgimento.

Hoje, além do Facebook, o Twitter, o Instagram e o Tik Tok estão sendo largamente utilizados em todo mundo. Crescem em adesão principalmente por conectar, dar voz e permitir autoria dos usuários. Dão ênfase ao visual, podendo receber fotografias ou vídeos de curta duração, em que se pode filtrar, editar e compartilhar na página de cada usuário, e não deixam de apresentar novas funcionalidades em suas atualizações. Isso nos indica que as redes e mídias têm procurado atender e expandir a necessidade humana de comunicação, uma comunicação pessoal, particular, singular, em vários formatos e seus possíveis.

b) Produção oral

No trabalho com as narrativas é possível problematizar diferentes lógicas de representação e comunicação que os sujeitos vão imprimindo sobre as categorias pessoais e profissionais, que se amalgamam e dão autenticidade às suas experiências vividas. Dando continuidade à proposta do minicurso, solicitamos a produção de algum material livre no formato oral, em que trabalhamos com o aplicativo de *podcast* Anchor.

Vale destacar que embora a tradição oral seja uma prática antiga da humanidade – que possibilita esclarecimento, intervenção direta do sujeito sobre o mundo, quando expõe suas demarcações e concepções ao narrar –, com o desenvolvimento das tecnologias ela se renova, ou ao menos é incrementada com os dispositivos e ferramentas tecnológicas. Exemplo disso é o *podcast*, uma mídia digital relativamente nova de transmissão de informações por áudio,

que surge da convergência do iPod – um dispositivo de áudio – e o *broadcast* – processo de transmissão de informações em larga escala, usado por rádios e TVs.

O *podcast* é um modo de produção e compartilhamento livre de conteúdos centrado na oralidade, sons e música. Caracteriza-se como uma tecnologia bem parecida com o modelo de rádio que conhecemos. Por tecnologia de oralidade aqui configuram-se aquelas que concebem aprimoramento e sofisticação do trato com a oralidade, tanto na questão da produção como na distribuição, a exemplo do *podcast* e do rádio. Porém, o *podcast* refere-se a programas com temas singulares, com a vantagem de as informações e os conteúdos serem veiculados sob demanda, e que o ouvinte pode usufruir/escutar a gravação de maneira assíncrona e *off-line*, em seu tempo ocioso (FREIRE, E., 2013).

É possível transpor suas funcionalidades e utilização para a área da educação e formação de professores – interesse particular desta nossa pesquisa –, pois a natureza de qualquer tecnologia se fundamenta e se consolida não somente por abstrações e características técnicas, mas principalmente nos usos que se promovem nos contextos sociais, ou seja, o significado e a função dos aparatos não estão pré-postos, são construídos. Com o foco no uso e não na técnica, invertemos a lógica e dispomos o aparato como objeto do fazer, o fazer por meio de um objeto tecnológico. Sobre isso Eugênio Freire (2013, p. 38) destaca que “o ‘fazer’ aludido engloba as linguagens utilizadas, bem como o modo de relação com a tecnologia (produção/distribuição) exercido”. Nesse contexto, pode estar presente em diversos campos do social, como na educação e na formação de professores.

O *podcast* no Brasil tem sido comumente utilizado, segundo Eugênio Freire (2013), em produções colaborativas de sujeitos que espontaneamente se articulam para realização de trabalhos em áudio, ou seja, emerge como local de encontro de pessoas que interagem para produzir um programa de forma colaborativa. Os conteúdos produzidos versam sobre diversos temas, abrangendo aqueles que se dedicam apenas a apresentar músicas, exposição de conteúdo ou fato ocorrido, bate-papos ou entrevistas sobre algum tema específico, o que abre perspectiva de que em processos formativos possa ser uma ferramenta interessante de registro de falas, diálogos e produção de conteúdos educativos ou não (FREIRE, E., 2013).

O aplicativo Anchor é disponibilizado de forma gratuita, tanto para dispositivos móveis como para computador; possibilita não só a escuta como também a produção de matérias dentro dos episódios da estação que cada usuário pode abrir e salvar, e ainda pode compartilhar em plataformas de *streaming* de áudio e música, *blog*, entre outras mídias. Sua proposta é facilitar a produção e a comunicação de material de áudio, tendo uma interface que consideramos bem intuitiva para o usuário. Entre as funcionalidades principais do aplicativo

encontra-se a possibilidade de ligar para um dos nossos contatos da agenda do telefone, realizar uma entrevista e gravá-la. Ainda podemos incrementar as entrevistas intercalando com um arquivo de música – inclusive o próprio aplicativo dispõe de algumas faixas sonoras que podemos fazer uso na construção dos episódios da nossa estação.

c) Produção escrita

Além desses formatos já citados, existem também aquelas narrativas que se concentram na produção escrita, a exemplo dos *blogs*, nossa terceira atividade. Definido como um recurso digital narrativo, o *blog* traz em sua construção a oportunidade de o autor narrar seus vividos, experiências, trajetórias, enfim, contar sobre si e sobre o que tem realizado (SANTOS *et al.*, 2014). Nesse limiar, a intenção era de fomentar uma escrita de si e de seus percursos escolares, que não é somente uma forma de representação do mundo, mas de criação e estruturação da realidade vivida pelos sujeitos, que utilizam a palavra, a escrita, a narrativa para humanizar e materializar sua realidade mediante seu discurso (PASSEGGI, 2011).

É importante lembrar que a noção de texto como expressão da linguagem escrita passou por mudanças significativas com a entrada e o desenvolvimento das tecnologias. Embora os *blogs* em seu surgimento tenham tomado a linguagem predominantemente escrita, o que ocorre hoje é uma hibridização de linguagens. Maddalena nos fala que os *blogs* emergiram como interface digital possibilitada pela *web 2.0*, para o registro e publicação de acontecimentos. Funcionavam como um diário íntimo, que depois evoluiu e passou a gerar outras práticas comunicacionais pessoais ou profissionais, pelas quais “os usuários podem contar e construir histórias hipertextuais com uma variedade de possibilidades da escrita hipertextual na linguagem da hipermídia” (MADDALENA, 2018, p. 130).

Tal como observa Xavier (2010), a produção de textos atende a uma nova ordem que foi evoluindo com o desenvolvimento da internet, de tal maneira que integramos escrita, imagens, músicas e *hiperlinks* em uma só produção de texto. Em um *blog* é possível criar, editar, publicar e compartilhar produções individuais e coletivas, a partir da variedade de possibilidades hipermediáticas. Ao longo dessas duas últimas décadas, os *blogs* têm sido bastante utilizados por usuários em todo o mundo com o intuito de trazer pela escrita na *web* um pouco de seu cotidiano, reflexões e ações. Inclusive por profissionais da educação, que fazem de seus *blogs* um diário *on-line* de atividades desenvolvidas e reflexões, contam histórias, compartilham suas práticas, trazem dicas e metodologias, entre outras atividades.

Sobre isso, Rosemary Santos (2011) assevera que a prática de “blogar” tem se expandido entre os docentes, que compartilham suas experiências profissionais, além de experimentarem outros meios de comunicação entre pares e com os alunos. O *blog* é um espaço *on-line* que os professores têm encontrado como ferramenta de voz, trazendo à tona experiências bem-sucedidas, dicas profissionais e também as dificuldades que caracterizam o trabalho docente.

A plataforma que utilizamos foi o Tumblr, que traz em sua proposta a facilitação para compor um *miniblog*, com histórias, imagens, *gifs*, músicas, vídeos etc. Além disso, já na abertura de conta o usuário pode definir temas de interesse entre os que são elencados pela plataforma, sendo este o elo que conectará o seu *blog* aos de outros usuários, que podem visualizar e seguir, e vice-versa.

d) Produção audiovisual

Segundo Maddalena (2018), o *digital storytelling* está em seu auge e traz potencialidades para os processos de comunicação e socialização dos sujeitos. A inserção da função “*stories*” na maioria das redes sociais da atualidade é um exemplo do avanço dessa perspectiva e alcance para narrar o corriqueiro e ordinário da vida, que se tornou habitual nas práticas dos usuários das redes. Apresentadas em vídeos ou imagens, as redes sociais estão repletas de narrativas que trazem a rotina das pessoas, o que elas querem compartilhar de significativo, alegrias, desabafos, conquistas etc. O *storytelling* digital na forma de vídeo condiz com a produção de um vídeo curto no qual o narrador “compartilha em formato audiovisual aspectos da sua história ou temática de interesse, utilizando diversos recursos digitais, como fotografias, imagens, música, vídeos, sons, etc.” (MADDALENA, 2018, p. 113).

Robin (2008) aponta que as composições que possamos tecer no arcabouço do *digital storytelling* podem ser segmentadas em três formatos: narrativas pessoais, relatos históricos no formato de documentário ou ainda narrativas que tragam informações sobre um assunto específico, real ou de ficção. O primeiro tipo, o mais comum, trata de experiências pessoais que “podem girar em torno de eventos significativos da vida e podem ser emocionalmente carregadas e pessoalmente significativas para o autor e o espectador”. Já os relatos históricos podem ser “um tipo diferente de história criado usando meios digitais para contar acontecimentos da história”. Embora as histórias pessoais possam ter elementos históricos no contexto do enredo narrado, elas são tratadas como outro tipo possível. O terceiro segmento

refere-se às histórias que informam ou instruem, sendo “usado principalmente para transmitir material instrucional em muitas áreas de conteúdo diferentes” (ROBIN, 2008, p. 224-225).

Com esse intuito propusemos a produção de narrativa audiovisual que se desmembrou em duas atividades: uma que versasse sobre a produção de material que enquadrámos na perspectiva de narrativa transmídia; e outra na perspectiva de narrativa autobiográfica em que expuseram como escolheram se tornar docente. Todavia, nos dois tipos trabalhados encontramos a construção do projeto formativo dos sujeitos de nossa pesquisa, em suas dimensões pedagógicas, quando pensa na produção de material que possa ser usado em sala de aula, e dimensões autoformativas, quando busca na exposição e reflexões de suas vivências o fio que tece sua formação.

Para efetivar a produção trabalhamos na exposição das funcionalidades de aplicativos de edição de vídeo para celular e computador, considerando que tivessem versão gratuita e facilidades na utilização. Os aplicativos escolhidos foram o FilmoraGo e o Inshot, que apresentam interfaces bem intuitivas e uso facilitado. Neles podemos incluir uma gravação de vídeo feita previamente e acrescentar imagens, música e escritos, que serão exibidos no momento que definirmos na linha do tempo da produção.

A primeira produção audiovisual trabalhada foi no formato de transmídia, que segundo Jenkins (2008), designa o emprego de várias plataformas midiáticas canalizadas para contar histórias, de forma que cada resultado das contações, ou melhor, cada produção elaborada contribui de forma distinta para a história original. Pensando no potencial de uma narrativa, argumenta o autor que um único texto não alcançaria a abrangência de conteúdo que uma história possui, podendo ser recontada ou ainda desmembrada sem perder os pontos de acesso ao enredo da história original.

Esse tipo de narrativa emerge na tríade convergência dos meios, cultura participativa e inteligência coletiva (JENKINS, 2008). É resultante do movimento que firma o sujeito como construtor ativo e colaborativo, fazendo uso de mídias como estratégia para produzir e construir universos e outras versões das histórias, que não se esgotam em um só aparato, podendo ser arrançadas em outros formatos, que contribuem para os desdobramentos da história original, fazimentos, aprendizagens e compreensões do sujeito que a elabora.

Assim, a narrativa transmídia “refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo” (JENKINS, 2008, p. 47). Logo, a característica principal que a diferencia de outros tipos de contação de histórias é a possibilidade de desdobramentos da

história original em diferentes tipos de produção textual e de mídias. Sobre isso, Gallo e Coelho (2011, p. 60) nos falam que

A narrativa transmídia disponibiliza um universo ficcional (ou não) a ser explorado. É através de um enredo principal que microuniversos são pensados e gerados, individual ou coletivamente, complementando-o. A exploração dos microuniversos torna a experiência mais envolvente e rica, pois os indivíduos (alunos e professores) se relacionam, até mesmo afetivamente, com o universo.

Aqui desenvolvem-se formas narrativas distintas dos modelos tradicionais, que ainda trazem a perspectiva de serem construídas de maneira colaborativa, em que as histórias possam ser rearranjadas, exploradas e contadas de uma nova maneira, resultando em histórias menos lineares, mais fragmentadas e mais participativas. Assim, as narrativas transmídia podem adquirir três formatos de acordo com Jenkins (2008), a saber: as de aprofundamento são as mais comuns, ocorrem nas derivações de uma história principal e dão foco a determinado aspecto ou conteúdo tratado de forma superficial na narrativa principal; as de introdução explicitam de forma mais significativa as origens dos eventos e acontecimentos do enredo original sem afetar a compreensão da história precedente; e por último, as narrativas de influência, que unem as anteriores e criam uma derivação de aprofundamento, ocorrendo de forma paralela, sem interferir ou modificar o enredo final da história principal.

Vale lembrar que cada um desses desdobramentos é autônomo, mas não perde o vínculo com a história original e contribui com o alargamento desta, considerando o universo narrativo, os personagens e acontecimentos secundários, em uma tentativa de integrar elementos dispersos da ficção com o propósito de criar uma experiência de elaboração única e criativa, seguindo o processo estrutural de uma narrativa, que segundo Torre Aranda e Freire (2020) envolve a serialidade, a intertextualidade e a multimodalidade.

Trata-se, na acepção de Murray (2003), de histórias multiformes, na qual um composto variado de versões pode ser engendrado a partir de um mesmo ponto, de uma mesma narrativa original, permitindo a existência simultânea de argumentações diferentes sobre um mesmo acontecimento da história. Nesse sentido, a transmídia buscou registrar perspectivas diversas em múltiplas plataformas, que se uniram à narrativa original de forma coesa e coerente. E essa forma de construir nos aproxima mais da necessidade de colaboração dos sujeitos na construção de uma visão de mundo alargada (FIGUEIREDO, 2016).

A segunda narrativa audiovisual trouxe conteúdo pessoal e, na acepção dos autores que trabalhamos em capítulos anteriores, defendemos esse tipo de narrativa como um trabalho composicional de interpretação e organização da forma e do sentido das experiências vividas,

permitindo estabelecer e significar a medida das transformações sociais e culturais na vida singular do sujeito, relacionando-as aos contextos de vida e sua evolução (JOSSO, 2007). Assim, a narrativa autobiográfica medeia um conhecimento do próprio narrador e de sua existencialidade, visto que oferece oportunidades de reflexão e tomada de consciência sobre trajetórias, representações e dinâmicas formativas do sujeito.

Ao narrar sua história, o sujeito oferece mais do que um relato de fatos e circunstâncias de sua vida. Apresenta suas vivências, ressignifica a elas e a si no ato de contar, avalia seus processos e os modos de agir nas situações e relações vividas. Dessa maneira, a narrativa carrega, como sinaliza Delory-Momberger (2016, p. 140), “uma dimensão performativa: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no texto enquanto forma, mas também interfere no agir humano a que se refere no texto. As duas dimensões da formatação textual e de configuração da ação são consubstanciais”.

As histórias trazidas nas autobiografias são providas dos contextos vividos e refletidos pelo narrador, que se refaz no ato de narrar, quando forma e conteúdo consubstanciam esse fazimento de si pela narrativa autobiográfica. Nas tessituras o sujeito se encontra como autor-ator das histórias vividas, que opera sob suas escolhas, pertencas, valores e objetivos de vida; em uma trama, utiliza muitos referenciais, convoca laços de vida, desata nós de acontecimentos já interpretados para sustentar o conhecimento de si, dos outros e do mundo que o cerca (JOSSO, 2007). Em consonância com que afirma Nóvoa (2013), a proposta de produção implicou considerar no lócus da pesquisa o conceito de reflexividade crítica, reconhecendo que a formação do professor passa necessariamente por reflexões sobre os percursos de sua vida.

Todos esses formatos trabalhados na perspectiva de corroborar as dimensões que a produção de narrativa traz e ainda os multiletramentos dos participantes. Contudo, ainda precisamos esclarecer as técnicas e instrumentos que utilizamos na geração dos dados, que fazemos no que se segue.

5.2 Técnicas e instrumentos na pesquisa de campo

Considerando a natureza da pesquisa-formação, requer pertencimento e participação ativa do pesquisador, também formador, em campo precisamos nos munir de instrumentos na produção dos dados que compuseram nosso *corpus* de análise. Na observância dessa questão, os dados foram coletados por meio de: a) questionário para caracterizar os sujeitos da pesquisa, experiências na docência e usos de tecnologias digitais; b) notas de diário de campo;

c) narrativas digitais produzidas; d) entrevista de grupo focal com oito participantes que concluíram o minicurso e foram convidados a refletir sobre o processo. Para esse convite adotamos como critérios para definição da amostra o interesse em participar da pesquisa, interesse pela temática narrativas digitais e experiência na docência.

Sobre o questionário, Gil (2014, p. 121) nos diz ser uma técnica de pesquisa caracterizada “por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” A sua disposição contou com 19 questões com alternativas de respostas e foi aplicado já nos primeiros encontros virtuais formativos, durante o mês de julho de 2020. As questões buscavam traçar o perfil dos participantes, experiências na docência e uso de tecnologias e mídias digitais.

As notas e diários de pesquisa se consubstanciam nos registros que fazemos sobre o que estamos observando. É mister destacar que os diários de pesquisa nas ciências da educação têm sua abrangência de utilização, por isso têm sido adotados sob perspectivas diversas: o diário de campo, o diário de aulas, entre outras. Entendemos ser esse um instrumento de formação para o professor-pesquisador, no sentido de trazer relatos e possíveis reflexões sobre o processo empreendido.

O diário de campo teve suas origens nas pesquisas antropológicas, como um instrumento de anotações e reflexões para uso do investigador. Nele pode-se registrar o que é observado, nos ditos e não ditos do fenômeno que se pesquisa. Segundo Demo (2012, p. 33), são muitas as entrelinhas que podem ser observadas na pesquisa qualitativa com o auxílio do diário de pesquisa: “os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias”. Na pesquisa com narrativas, a descrição dos tempos, espaços e relações podem ser registradas no diário. Segundo Araújo *et al.*, o instrumento tem sido utilizado para evidenciar as situações vividas em campo de pesquisa, sendo uma maneira de apresentar de forma ordenada as “vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa” (2013, p. 54).

Assim nos aproximamos da definição de diário de pesquisa em Macedo (2010, p. 134): “como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado

como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida”.

Nesse sentido, as notas do diário de campo tornam-se dispositivos de registros subjetivos na investigação. Representam as percepções do pesquisador, que pode sistematizá-lo em duas classes de material conforme nos indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 152): “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. Por essas características, sua relevância nessa pesquisa é respaldada.

Ainda no conjunto dos instrumentos metodológicos utilizados nesse estudo temos as produções dos participantes, importantes por trazer a possibilidade de valorização do que foi desenvolvido nessa pesquisa-formação, além de fornecerem indícios de identidade nos conteúdos e formatos trazidos em cada uma delas. Nossa pretensão nas produções foi compelir reflexões sobre a docência, o uso de tecnologias e identidade profissional, fundamentando-nos na perspectiva de que ao narrar e dar forma a sua narrativa o sujeito também nos fornece pistas do desenvolvimento de seu processo formativo.

Desse modo, as produções das narrativas digitais legitimaram mais um espaço e instrumento de fala e autoformação, e nesse sentido estão transbordadas pelas motivações e condições em que esses aprendizes da docência se constroem gente e professor, além de desencadear novos sentidos ao ato de narrar suas experiências pessoais e profissionais no contexto da cibercultura. Ao participar das etapas desta pesquisa, o aluno também forneceu dados que contribuem com o movimento científico que busca aprofundar análises sobre as efetividades da narrativa digital na formação de professores, trazendo elementos que provocam reflexões sobre as dinâmicas dos cursos de licenciaturas.

Doravante, os contributos da entrevista em pesquisa qualitativa são bastante reconhecidos (MINAYO, 2012). Corresponde àquela técnica em que, segundo Gil (2014, p. 109), “o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam à investigação”. Valendo-se dessa definição, tem sido uma das técnicas mais usadas nas ciências sociais e humanas, visto que por ela é possível acessar os saberes, crenças e fazeres dos sujeitos, dado que atestamos inclusive em nossa revisão de literatura.

Para Gil (2014), na entrevista obtemos informações sobre o que os sujeitos entrevistados sabem, pensam, fizeram ou aprenderam, estimulando-os a trazer explicações e reflexões sobre suas concepções e vivências no mundo. Nossa opção foi pela entrevista de

grupo focal, que segundo Gatti (2005) é indicada nas pesquisas tecidas com questões que a experiência provoca. Pode ser caracterizada, no dizer de Gondim (2003, p. 151), “como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos”.

Este tipo de entrevista acompanha o processo formativo, bem como a produção de conhecimento dos sujeitos durante a proposta de investigação, com vistas a desencadear transformação real dos sujeitos participantes em relação à maneira como concebem seu exercício profissional. A técnica precisa estar alinhada aos objetivos da pesquisa, de forma criteriosa e coerente. Tendo em vista que nosso lócus de pesquisa se deu pelo minicurso realizado de forma remota, as partilhas e discussões que ocorriam no grupo tiveram um efeito de reflexão e ressignificação dos saberes dos participantes sobre si e sobre aquele coletivo, que coaduna com a essência deste tipo de técnica. Vale dizer que foi com a entrevista que pudemos aprofundar e captar mais detalhes sobre os significados das produções para os participantes com vistas à conquista de nossos objetivos (GATTI, 2005).

A entrevista foi gravada em vídeo (via plataforma Google Meet) e depois transcrita, para então compor o corpus de dados tematizados e analisados. Vale ainda comentar que foi realizada com o consentimento dos entrevistados, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando os trâmites de utilização para os fins dessa pesquisa, respeitando-se os princípios éticos do fazer ciência. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo, assegurando sua privacidade. Para isso adotamos nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes para caracterizá-los. Ainda, a confidencialidade do material fruto da participação durante todas as fases da pesquisa está garantida. As imagens, as falas, os áudios, os escritos e as produções audiovisuais produzidos e fornecidos durante o minicurso e todos os demais dados que envolveram as etapas de coleta de dados foram autorizados pelos participantes para usos com fins da pesquisa.

Diante do exposto até aqui agora enunciamos as opções de nossa análise dos dados.

5.3 Análise dos dados

No poema Catar Feijão, de João Cabral de Melo Neto, vê-se uma similaridade entre catar feijão e escrever. Diz o autor que, da mesma forma que jogamos os grãos de feijão na água, jogamos as palavras no papel, descartando os/as que não se enquadram, os que boiam, os excedentes, joga-se fora o leve e oco. Porém, adverte o autor sobre certo risco, “o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de

quebrar dente. Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutual, açula a atenção, isca-a como o risco” (2002, p. 23). Considerando que o tratamento dos dados tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre determinada temática (MINAYO, 2012), o momento de análise dos dados requer este cuidado e atenção especial aos grãos e palavras de que fala João Cabral, referentes às escolhas e procedimentos que permitirão sua concretização.

Em relação à análise dos dados chegamos a um dilema epistemológico, como descrito por Bolívar Botia (2002), que configura um velho debate das ciências sociais em considerar ao mesmo tempo a multiplicidade e a singularidade de um fenômeno; no caso deste trabalho, considerar o que cada produção de narrativa digital traz e o que cada sujeito refletiu sobre. Para tanto, nos baseamos na abordagem hermenêutico-fenomenológica, que conforme Maximina Freire (2012) procura descrever e interpretar de forma pormenorizada fenômenos da experiência humana. Essa abordagem se interessa, fundamentalmente, pelas experiências vividas no mundo, em detrimento do que se pensa sobre o mundo. Assim, desvendar a essência dos fenômenos por quem os vivencia é parâmetro a ser contemplado e aprofundado na análise. Segundo a autora,

A abordagem hermenêutico-fenomenológica configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa, que visa descrever detalhadamente e interpretar fenômenos da experiência humana, objetivando aproximar-se de sua essência, por meio da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos que os caracterizam e lhes dão identidade (FREIRE, M., 2012, p.194).

No caso de nossa pesquisa, essa experiência humana ocorre por meio das textualidades e discursividades e seus formatos e que a produção de narrativa digital implicou aos sujeitos. Nas elaborações dos sujeitos encontramos elementos que nos permitiram uma análise mais adequada do fenômeno, buscando por meio de interpretações captar os significados, contidos nos escritos e falas, que aprofundem o fenômeno. Esse processo ocasionou uma aproximação qualitativa estreita com fenômeno com vistas aos objetivos, direcionada a uma interpretação válida, consistente e viável (FREIRE, M., 2012).

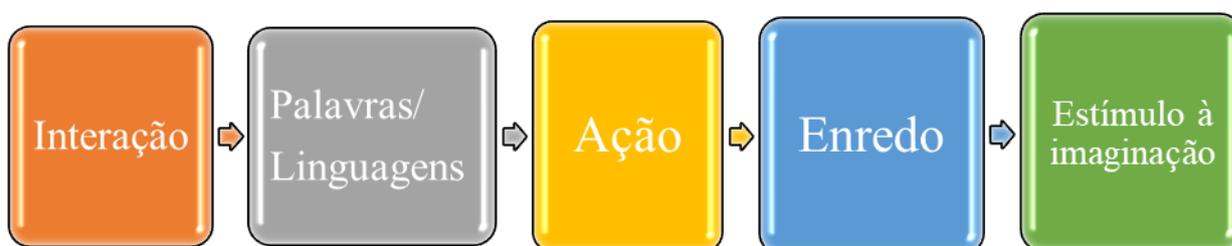
Para melhor compreensão sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica, a autora diferencia os dois polos que aglutinam suas dimensões, na tentativa de apresentar as contribuições que cada definição agrega a abordagem que se faz conjuntamente. Para ela, a fenomenologia se preocupa com desvendar a essência das experiências vividas sob a óptica do sujeito que as vivencia. E a hermenêutica busca interpretar este mundo dado pela fenomenologia por meio de registros, textos que possam ser decifrados e interpretados em

busca da essência dos significados. Outrossim, para a hermenêutica o acesso às percepções dá-se pelo texto, que para fins investigativos deve ser desvendado em busca dos significados que lhe estruturam.

Esse movimento é também dialético, de acesso e construção de si. Portanto, no alinhamento desses polos, temos, em outras palavras, o registro e as reflexões sobre a trajetória percorrida, e em ambos os movimentos considera-se a presença e a pertença do sujeito. Esse plano nos pareceu promissor para conquistar nossos objetivos dadas as suas características e as perspectivas dos dados. Contudo, requeria um duplo movimento. Assim as narrativas digitais produzidas pelos participantes da pesquisa confluem nesses dois polos, uma vez que ganham substância como textos escritos, orais, visuais ou audiovisuais, e que se referem às experiências inclusive com o uso de tecnologias de seus produtores. Além de analisá-las nas formas como o fizeram e no conteúdo trazido, ainda foi primordial analisar os efeitos e as implicações desse processo em termos de dimensões formativas e nos construtos de identidade desses sujeitos.

Nos concentrando nas demandas que compreendem nossos objetivos de pesquisa, o primeiro movimento de análise está pautado em temas já observados pelas organizações internacionais de pesquisadores que estudam a metodologia *digital storytelling*, implicados por nós como elementos que conjugam a narrativa digital com propósitos educativos no limiar desta investigação (Figura 11). Porém, esse empenho em trazê-los como referenciais para análise deveu-se principalmente a sua latência e pertinência ante os dados gerados.

Figura 11 – Elementos da *digital storytelling*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a metodologia *digital storytelling*, a produção de narrativa digital supõe e estabelece uma interação entre o narrador e o meio. Com o auxílio de alguns meios tecnológicos é possível que a interação seja ainda mais fácil, imediata e fluida. O uso de

palavras/linguagens é outra característica, que corresponde aos gêneros e signos empregados na composição da narrativa, quer seja pela fala, escrita, visual ou manual, como no caso da língua de sinais etc. A ação conjugamos nas posições ocupadas pelo construtor da narrativa digital, podendo exercer a função de autor ou também personagem na produção. Possui enredo, visto que toda narrativa apresenta uma história que é definida, estruturada e sistematizada por quem a elabora. Por último, a narrativa digital estimula a imaginação de quem a produz, visto que as criações são abertas e singulares, aspectos que oportunizam inventividade e criatividade em maior ou menor nível ao sujeito.

No segundo movimento de análise, buscamos desvelar as dimensões formativas e construtos de identidade docente na produção das narrativas digitais. Nesse processo, tematizamos os dados obtidos da entrevista de grupo, de acordo com Maximina Freire (2012), procedimento característico da abordagem hermenêutico-fenomenológica, que procura delimitar temas diante dos dados obtidos. Vale pontuar que essa tarefa de identificação dos temas exigiu um olhar atento e sensível aos dados com vistas a captar o essencial para a compreensão do fenômeno à luz de nossos objetivos. Logo, nessa tematização não poderíamos perder de vista a conquista de nossos objetivos específicos relativos às dimensões formativas e à identidade docente, sendo parte desse exercício hermenêutico-fenomenológico de compreender a produção de narrativas digitais e os construtos de identidade. Assim definimos como temas: apropriações, autoria, reconhecimento de si como aprendente, identidade docente pela aquisição e/ou ressignificação de saberes e identidade docente em processo de inacabamento.

Após esses esclarecimentos, trazemos agora apontamentos que se referem à caracterização dos participantes, que obtivemos com a aplicação de questionário e algumas notas de campo.

5.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Conforme já dissemos, oito estudantes de Pedagogia constituíram-se os sujeitos de nossa pesquisa mediante a aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e tendo participado de todas as etapas do minicurso e da pesquisa: o questionário, a produção das narrativas propostas e as discursividades sobre o processo. Como ponto de partida precisávamos identificar os sujeitos da pesquisa, todavia garantindo-lhes o anonimato conferido nos trâmites éticos do fazer científico. Contudo, em consideração à trajetória que construímos juntos com eles nessa pesquisa-formação, entre geração de dados,

momentos de aprendizagem, indagações e reflexões, pedimos que escolhessem nomes fictícios que pudessemos utilizar na identificação dos dados que correspondem a cada um. Os nomes escolhidos foram: Cris, Lala, Fah, Isabel, Dea, Marina, Joher Souar e Tom. Vamos conhecê-los.

A sujeito Cris é do sexo feminino e está na faixa etária de 36 a 40 anos. Cursa sua primeira graduação, está no 7º período de Pedagogia. Afirma possuir experiência de seis meses na docência, sendo esta experiência afirmada vinculada a sua participação no Projeto Residência Pedagógica no âmbito do curso, em que atuou em uma turma do ensino fundamental. Na entrevista a participante informa que a docência lhe chamou atenção como profissão em decorrência de professoras que marcaram sua trajetória escolar e de vida. Em relação aos recursos tecnológicos, possui um telefone móvel, do qual faz uso diariamente para pesquisas na internet, acesso às redes sociais e verificação de e-mails. Em geral considera possuir um nível médio quanto ao domínio de recursos e mídias como redes sociais, jogos, editor de texto, editor de planilha, *software* de conteúdos educacionais, editor de *slides*, editor de vídeo e ambientes virtuais de aprendizagem, e faz uso frequente destes tanto para o trabalho quanto para as atividades no curso. Nas redes sociais que possui conta, costuma publicar fotos e vídeos pessoais.

Lala também é do sexo feminino e está na faixa etária de 36 a 40 anos. Já possui graduação em História, sendo Pedagogia sua segunda formação. No momento da coleta de dados, cursa o 8º período do curso. Não tem experiência na docência. Destaca episódios com uma professora de história na quinta série do fundamental, que marcou sua vida e a fez pensar os processos de aprendizagem e a docência de maneira diferente, o que mais tarde a teria motivado na escolha por curso de licenciatura. Possui *smartphone*, *notebook*, *tablet* e computador de mesa, que utiliza com frequência para pesquisar na internet, acessar redes sociais e *e-mails*, além de realizar planejamentos que seu trabalho requer. Classifica seu domínio quanto a recursos e mídias entre médio e muito bom em relação a editores de texto, planilha, *slides* e vídeo, ambientes virtuais de aprendizagem e *softwares* de conteúdo educativo, dos quais faz uso frequente para trabalho e estudos. Em suas redes sociais publica material pessoal e profissional como textos, vídeos e imagens.

A sujeito Fah, do sexo feminino, possui entre 21 e 25 anos. Cursa o 8º período de Pedagogia, sua primeira graduação. Já atua como docente na educação infantil há dois anos, em uma escola privada da cidade. Sua aproximação com a docência se deve às circunstâncias de vida e a já ter atuado na escola dominical da igreja que frequenta. Possui *notebook* e *smartphone* e informa que os utiliza diariamente para fazer pesquisas, acessar redes sociais e

e-mails e fazer o planejamento de suas atividades profissionais e acadêmicas. Considera seu nível de domínio quanto aos recursos de mídias de médio a muito bom, sendo que utiliza com maior frequência o editor de texto. Possui conta nas redes sociais e costuma publicar textos e imagens de cunho pessoal.

A sujeito Isabel, do sexo feminino, tem entre 21 e 25 anos e está em sua primeira graduação, no 8º período do curso de Pedagogia. Já atua como professora há três anos em turma do ensino fundamental de uma instituição privada. Sobre essa experiência, revela que recebeu a proposta para substituir por seis meses uma professora que estava em licença-maternidade, desde então permanece nessa escola. Possui *notebook* e *smartphone* e os utiliza com frequência para fazer pesquisas, responder a *e-mails*, acessar redes sociais e para planejamento de atividades profissionais e acadêmicas. Em relação aos recursos e mídias, considera seu nível de domínio em geral como muito bom para aqueles mais usuais, a exemplo do editor de texto, de *slide*, planilha, *softwares*, ambientes de aprendizagem e editor de vídeo, no qual nos informa já desenvolver atividades profissionais em sala de aula com esse tipo de mídia que trabalha o audiovisual. Possui conta nas redes sociais e publica textos e fotografias.

A sujeito Dea, do sexo feminino, tem entre 21 e 25 anos. Cursa Pedagogia como primeira graduação e está no 8º período. Há dois anos atua como professora da educação infantil em uma escola da rede privada da cidade. Informa também nas suas histórias de vida que já atuou na escola dominical por cerca de dois anos e descobriu a profissão nessa ocasião. Possui computador e *smartphone* e os utiliza diariamente para pesquisas na internet, acessar *e-mails* e redes sociais, tanto no âmbito do curso quanto no trabalho com seus alunos, mais efusivamente nesse período de pandemia, destaca. Utiliza ferramentas e mídias frequentemente, e informa possuir nível de domínio de bom a ótimo quanto aos editores de texto e de *slides*, *softwares*, ambientes de aprendizagem e editor de vídeos. Possui perfil nas redes sociais, mas não costuma publicar com frequência.

A sujeito Marina é do sexo feminino e tem entre 36 e 40 anos. O curso de Pedagogia é sua primeira graduação e está no 8º período. Não possui experiência na docência, contudo desenvolveu um outro olhar sobre a profissão com os ensinamentos e conselhos de um professor que marcou seu trajeto de vida durante o ensino médio. Atua como auxiliar de alimentação em uma escola da rede pública da cidade de Imperatriz há três anos. Possui *smartphone* e *notebook*, dos quais faz uso com frequência para fins pessoais e acadêmicos, acessando redes sociais, realizando pesquisas na internet e respondendo a *e-mails*. Classifica seu nível de domínio quanto a recursos e mídias digitais entre regular e ruim, mesmo fazendo

uso frequente para atividades das disciplinas do curso, como ler e fazer pesquisas, estudar e preparar apresentação de trabalhos. Possui redes sociais e costuma publicar textos, fotografias e vídeos mais ligados a sua trajetória de formação em pedagogia, que inclusive pudemos constatar nas suas produções de narrativa digital.

O sujeito Joher Souar é do sexo masculino, tem entre 36 e 40 anos. Já possui bacharelado em Teologia. No momento da coleta de dados está no 7º período do curso de Pedagogia, sua segunda formação. Atua como docente há nove anos, passou pelos níveis de ensino fundamental, médio e superior e ainda desenvolveu outras funções educativas, como coordenador e gestor escolar, tanto em instituição privada quanto pública. Informa na entrevista que nunca havia parado para refletir sobre sua escolha pela profissão docente, somente agora nas discussões e propostas do minicurso. Assim nos revela que os seus professores sempre lhe chamaram atenção desde a infância, sobretudo os da escola de formação religiosa que frequentou. Possui *notebook* e *smartphone* e informa que faz uso pessoal e profissional constantemente. No geral considera seu nível de domínio das ferramentas e mídias como médio em relação a redes sociais, editores de textos e *slides* e ambientes virtuais de aprendizagem. Seu uso de TDIC situa-se em pesquisar, estudar, ler, planejar de atividades profissionais e acadêmicas. Nas redes sociais que é usuário costuma publicar conteúdos pessoais de textos e imagens. Vale destacar aqui que o sujeito escreve e publica crônicas e poesias em seu *blog* e que socializou com o coletivo do minicurso sua página.

O sujeito Tom, do sexo masculino, está na faixa-etária entre 26 e 30 anos. Cursa o 8º período de Pedagogia, sua segunda graduação, visto que já possui diploma em Enfermagem. Informa que atuou na educação infantil e no ensino fundamental por quase dois anos. Essa experiência na docência é caracterizada no âmbito do curso de Pedagogia ao participar do Projeto de Residência Pedagógica e do Estágio em Docência. Possui *notebook* e *smartphone* e faz uso pessoal e acadêmico diariamente para pesquisar, acessar redes sociais, *e-mails* e preparar atividades acadêmicas. Classifica seu domínio das mídias e dos recursos como excelente e muito bom. Faz uso das redes sociais para publicação de ordem pessoal em textos, imagens e vídeos.

Como se vê, a maioria dos participantes é do sexo feminino, totalizando seis sujeitos, e dois do sexo masculino. Esse dado coaduna com o perfil geral e a tradição dos alunos que optam por fazer Pedagogia. Temos visto há um bom tempo o curso de Pedagogia ser frequentado majoritariamente pelo público feminino, o que se deve em parte às atribuições e

ao campo de trabalho do pedagogo, que se concentra fundamentalmente nas instituições escolares, espaços e ambientes em que as mulheres historicamente têm atuado maciçamente.

A idade dos sujeitos é outro dado que reflete o alunado do curso. Com distintas faixas etárias, temos alunos mais novos, que acabaram de sair do ensino médio, e alunos com mais idade. Em ambos os casos são alunos-trabalhadores, que em sua maioria ingressam na universidade em cursos noturnos, como é o caso do lócus de nossa pesquisa.

Como vimos, cinco deles estão em sua primeira graduação, uma já possui graduação em História, um em Enfermagem e outro em Teologia. Sobre esse três últimos, quando perguntado sobre as motivações de cursar uma segunda graduação e a escolha ser o curso de Pedagogia, a sujeito Lala responde que fez essa escolha por ser próximo a sua primeira graduação, também licenciatura; o sujeito Tom responde que, mesmo já sendo graduado em Enfermagem, a docência sempre lhe chamou mais atenção, em grande parte em razão do contato que tinha com vários professores de Pedagogia no trabalho técnico que desenvolvia com as coordenações de cursos como bolsista na universidade; já o sujeito Joher Souar responde que resolveu fazer pedagogia para complementar os conhecimentos sobre seu campo de atuação.

Seis deles possuem experiência com a docência, com variação de seis meses a nove anos. Outros dois não tem experiência. Lembramos que a experiência na docência foi o principal critério de definição de nossa amostra dos oito sujeitos. Buscamos dar voz não somente aos que já atuam em sala de aula, mas também aos aprendizes da docência que se encontram em formação, compreendendo que estes também conseguem tratar sobre as nuances da profissão e estão com sua identidade docente em processo constitutivo.

Entre os seis sujeitos que disseram possuir experiência na docência, verifica-se que dois deles caracterizaram essa atuação no Projeto Residência Pedagógica. Diante desse dado, consideramos que os sujeitos Cris e Tom concebem o exercício da docência e, portanto, a experiência profissional, de forma mais abrangente, o que pode desencadear reflexos na identidade que constroem sobre a profissão (PIMENTA; LIMA, 2009).

As práticas de ensino favorecidas por projetos durante a formação constituem-se como momentos de construção de conhecimentos sobre a profissão. Nesse limiar, deixam de ter uma conotação de prática instrumental puramente e ganham um fundamento epistemológico, que se produz na articulação entre a instituição formadora e o campo social onde a profissão ocorre e se desenvolve, na escola (PIMENTA; LIMA, 2009).

A experiência na docência perpassa uma conjuntura mais ampla e multidimensional, vislumbrando que outros momentos e circunstâncias da formação pessoal possam ser

incorporados à construção profissional. Entendemos a regência de sala de aula como significativa para a concepção de identidade docente, que não se detém a esse momento, está sendo construída ao longo das trajetórias percorridas por esses sujeitos, trajetórias de vida, profissionais e de formação que se entrelaçam e demarcam o processo identitário (NÓVOA, 2017).

Ao tratar sobre em que momento a docência lhes toca como profissão, Cris, Lala, Marina, Joher Souar e Tom atribuíram um olhar especial às marcas que professores deixaram em suas vidas. Pelos relatos trazidos, as intervenções que os professores fizeram na vida desses sujeitos ajudaram a traçar uma percepção sobre o docente como alguém que é mais que um transmissor de conteúdo. As boas lembranças da experiência escolar que os sujeitos trouxeram nas narrativas produzidas demarcam essa questão.

Ademais, se torna um recurso pessoal utilizado por eles para a escolha profissional. Desse contexto destacamos dois aspectos. Primeiro, esse recurso é usado como um ponto de partida para entender e aprender sobre a docência, pois permite ao sujeito – que estabelece relações e conexões com o passado – adentrar em um campo de possíveis reflexões sobre as práticas educativas, a partir do conhecimento que tem sobre a realidade escolar, sobre a prática dos seus professores e sobre o que é ser aluno, dados que já fornecem um panorama interessante à profissão (PIMENTA; LIMA, 2009). Segundo, nos relatos vimos que a figura de professores nos percursos de vida desses sujeitos também atuou como fio condutor a um outro entendimento de mundo. A importância dos educadores na vida dos sujeitos significou um pensar certo e fazê-los pensar certo. O pensar certo, segundo Paulo Freire (1996a), recai na boniteza do fazer educativo que inclui conhecer e reconhecer-se como ser histórico que atua no mundo e, intervindo de forma significativa, poder modificar a si, aos outros e ao mundo.

Os encontros que tiveram com a docência parte das lembranças do fazer de educadores e avança nas leituras que elaboram sobre o trabalho docente, atravessadas por questões subjetivas que consideram pertinente. Os professores que marcaram as suas vidas não servirão para um exercício de espelhamento ou fonte de imitação, não nos parece ser essa a acepção dos sujeitos. Mas sim como elementos fundadores de um olhar à prática educativa como ação que expande horizontes e que procura desenvolver o melhor em cada um dos alunos. Percepção e assunção indispensáveis à carreira. Assim, pensamos que a identidade docente está sendo erigida como uma síntese histórica e de significação que constrói ao longo das vivências com os professores que passaram por suas vidas.

Fah, Dea e Isabel atribuíram a escolha da profissão às circunstâncias da vida, que os levaram à docência e à prática em sala de aula. Aprenderam a gostar da profissão no próprio exercício da docência, lugar onde têm se encontrado como educadores, aprendendo a planejar, colocar-se no lugar dos alunos, buscarem atividades e estratégias diversas em suas práticas educativas.

Esses aspectos destacados nas histórias dos sujeitos nos remetem à questão de que a identidade docente não começa a ser constituída na entrada no curso de licenciatura, nem somente no exercício profissional docente, embora seja aqui que ela se amplie, consolide e se desenvolva (NÓVOA, 2013). De acordo com o que rememoram, a identidade para esses sujeitos é um processo longo e complexo porque se constrói no percurso de vida; como tal, necessita de tempo para as ligações e associações, construções e assimilações de saberes necessários à profissão.

Ademais, as informações que trazem sobre os usos que fazem dos recursos tecnológicos são importantes para percebermos os avanços que temos presenciado em termos de apropriação de tecnologias por profissionais e estudantes de várias áreas, particularmente pelos profissionais de ensino e ingressantes dos cursos de licenciatura.

Pelas falas nos encontros virtuais do minicurso (notas do diário de campo, dia 23 de julho de 2020), o fomento ao uso e à apropriação de tecnologias foi intensificado no contexto atual da pandemia da COVID-19 e da deliberação pelo ensino remoto que se instaurou nas instituições de ensino básico e superior. Contudo, acreditamos que essa deliberação de uso emergencial de tecnologias digitais está provocando alterações importantes nas concepções e práticas educativas nesse quesito. Para além de um domínio técnico, as tecnologias devem ser apropriadas pelos professores e alunos, e estas apropriações, conforme nos lembra Buzato (2009), podem promover novas práticas sobre os recursos, importando mais a autoria, a experimentação, a participação, a colaboração e o compartilhamento, em detrimento do papel de meros usuários de ferramentas e mídias digitais.

Dito isto, no próximo capítulo apresentamos os nossos achados, os “entre” e “interstícios da matéria” como dito por Clarice Lispector, frente aos dados e suas respectivas análises baseados nesse plano proposto.

6 PAISAGENS PRODUZIDAS NAS NARRATIVAS DIGITAIS

Traduzir-se

Uma parte de mim é todo mundo:
 outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
 Uma parte de mim é multidão:
 outra parte estranheza e solidão.
 Uma parte de mim pesa, pondera:
 outra parte delira.
 Uma parte de mim almoça e janta:
 outra parte se espanta.
 Uma parte de mim é permanente:
 outra parte se sabe de repente.
 Uma parte de mim é só vertigem:
 outra parte, linguagem.
 Traduzir-se uma parte na outra parte
 – que é uma questão
 de vida ou morte –
 será arte?

(Ferreira Gullar, 1980)

Nesses versos o poeta nos chama a atenção para o exercício de autoconhecimento que o verbo “traduzir-se” incita. Uma ação de transcrever-se, manifestar-se e interpretar-se. E esse exercício, como é complexo! Pressupõe profundidade em e sobre si, por vezes implica até uma ação divergente, dualizada, mas que também é complementar. No entre ser todo mundo e ninguém, no entre ser construído na multidão ou na solidão, buscamos uma autointerpretação desvelando um pouco dos outros e de nós, ou será um pouco dos outros em nós? Desvelamos também o que conhecemos e a perspectiva do que ainda não conhecemos, ou pelo menos ainda não deciframos, enriquecendo a ação de traduzir-se, e nesse processo um quefazer de nós, por meio dos descobrimentos e das construções realizadas.

No poema, o mim e o outro estão em uma relação que envolve muitos e nenhum, ou melhor, muitas partes e nenhuma parte, em uma trama que conjuga um contínuo exercício de anular-se e ao mesmo tempo afirmar-se, de aproximar-se e de distanciar-se. Ao tecer essa trama, nos posicionamos em realidade concreta e materializada conosco e com os outros, e também nos permitimos viajar, delirar entre os momentos de lucidez e não lucidez, revelando as constâncias e inconstâncias que somos. E nos representamos em variados modos de linguagem que efetivamos.

Desse movimento de ajuntar as partes, alinhar forças contraditórias e complementares que constitui o sujeito do poema, o que resulta será arte? Pergunta o poeta. Ousamos

responder que sim. Existe composto de arte nesse ajuntamento, um composto singular, pessoal. Cada tentativa sensível e cuidadosa de demonstrar-se em um escrito, em uma escultura, em uma pintura, que são expressões das habilidades e dos talentos dos sujeitos, pode ser sim tratada como composto de arte, pois apresenta traços da criatividade, escolhas e intenções em representar e comunicar as experiências, desta ou daquela maneira, com esta ou aquela cor, de argila ou de cerâmica, no papel ou na tela de computador. A ação de se colocar em observação com o intuito de revelar minúcias e subjetividades, e comunicá-las, é um modo de fazer arte, a arte da vida dos sujeitos que narram, a arte da história dos sujeitos nas tramas-textos que tecem no viver.

As várias partes dos sujeitos, ajuntadas nas tramas-textos, são modos de representação de si e do mundo e envolvem a produção de significados presentes em toda comunicação que realizam, na forma e no conteúdo que apresentam nas imagens, nos escritos, nas falas e ainda nas produções audiovisuais construídas com as mídias digitais, que, conforme discutimos em capítulos anteriores, alavancaram os possíveis em termos de *design*, significados e construtos de identidade dos sujeitos na cibercultura.

Dito isso, chegamos ao momento-chave deste trabalho. Momento em que já definimos e conseguimos vislumbrar o projeto “artístico” almejado e temos os materiais necessários à sua estruturação, mesmo que ainda se apresente um tanto quanto desfocado. Resta-nos agora entrelaçar os fios dessa trama-texto que são os sujeitos que se produzem em textualidades, que na ocasião desta pesquisa exprimiram suas histórias, sentimentos, desafios, conquistas, saberes, enfim, algumas nuances dos percursos de vida e aprendizagens. Lançamo-nos à tarefa de traduzir seus feitos com interesse epistemológico e zelo investigativo, em busca de compreender o que emerge dos dados que construíram e forneceram, com vistas aos objetivos da pesquisa.

Contudo, gostaríamos de pontuar dois aspectos basilares que conferem mais clareza e especificidade quanto ao que desenhamos neste trabalho. Primeiro, por se tratar de uma pesquisa sobre a produção de narrativas digitais, logicamente que os relatos de vida, subjetividades e trajetórias formativas se fazem presentes; contudo, não nos detivemos nas histórias de vida dos participantes – muito embora sejam extremamente ricas e com nuances que nos fazem encontrar indícios de identidades sendo construídas –, pois haveríamos de valorizar como materiais de atributos das tramas-texto o que e como construíram e reconstruíram saberes no contexto formativo que participaram. Segundo, tendo em vista essa primeira prerrogativa, o ponto de investigação está em verificar as repercussões desse processo na percepção e construção de saberes e suas implicações para a identidade docente,

buscando na produção das narrativas digitais marcar o acontecimento como experiência, na acepção que Larrosa (2004) defende, ao argumentar que somente quando os acontecimentos nos tocam e afetam somos capazes de produzir significados sobre eles.

Nesse sentido, resgatando uma informação do capítulo anterior, nosso corpus de análise empreendeu-se nos seguintes instrumentais de pesquisa: aplicação de questionário, produções das narrativas digitais desenvolvidas no âmbito do minicurso, diário de campo do pesquisador e a entrevista de grupo com os participantes quanto ao processo. A participação na pesquisa ocorreu mediante acesso ao Google Sala de Aula, juntamente com o Google Meet. Esses espaços oportunizaram socialização, produção e negociação de sentidos em rede, sendo também lugar onde vislumbramos conexões e elos necessários para levantar ainda mais conversações sobre a formação e o mundo da docência, por meio das narrativas digitais produzidas (AZEVEDO; PASSEGGI, 2016).

As produções decorreram ao longo do minicurso, após expormos alguns apontamentos sobre os conceitos de narrativas digitais, suas características e a forma como têm sido aplicadas e estudadas no campo da educação. Considerando as possibilidades de uso das narrativas e das mídias na área da formação de professores, quisemos promover um espaço motivador para que os participantes explorassem, concebessem e se apropriassem das mídias para falar de suas trajetórias educativas/formativas e de suas aprendizagens para a docência.

Adiante, as potencialidades na construção de narrativas trataremos na seção a seguir, na contemplação de nosso primeiro objetivo específico.

6.1 Paisagens produzidas nas narrativas digitais

Iniciamos esta seção retomando o objetivo específico à qual está diretamente associada e que orientou as análises a seguir: investigar as potencialidades das narrativas digitais produzidas pelos estudantes de Pedagogia. Em vista disso, os eixos de trabalho recaem nos aspectos fundamentados por Josso (2007) no que se refere a uma proposta formativa aos participantes de ter e fazer experiência com as TDIC.

Ao buscarmos as potencialidades, destacamos que a diversidade de ferramentas e mídias utilizadas foi um ponto positivo e submeteu os participantes à construção de narrativas em imagem, texto escrito e oral e audiovisual, com os atributos dos recursos, conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 – Mídia e tipo de produção

RECURSO/MÍDIA TRABALHADA	NARRATIVA
Redes sociais	Imagem
Aplicativo de Podcast	Oral
Blog	Escrita
Aplicativo de edição de vídeo	Audiovisual

Fonte: Elaboração própria.

Ao todo, cada sujeito produziu cinco narrativas em mídias distintas, totalizando 40 produções que foram socializadas nos encontros virtuais que tivemos e disponibilizadas no Google Sala de Aula. Para o entendimento das produções, procuramos aqui desenvolver o primeiro movimento de análise. Nesse intuito, tratamos os dados à luz dos atributos da narrativa digital pontuados pelas organizações internacionais que citamos em capítulo anterior: é interativa; usa palavras/linguagens; supõe ação; possui um enredo/história; e estimula a imaginação, nos conferindo a oportunidade de verificar as potencialidades nas produções. Vamos aos apontamentos sobre esses elementos em cada uma das produções dos sujeitos.

a) A narrativa visual

A primeira produção proposta tinha o caráter de trabalhar o modo visual. Assim, solicitamos aos participantes a seleção e publicação em rede social de preferência alguma fotografia (antiga ou atual) que representasse algo significativo de sua trajetória educativa e/ou como profissionais da docência. Cada sujeito elaborou sua narrativa digital individualmente, e as redes sociais que prevaleceram foram Facebook e Instagram.

No elemento interação, observamos que as produções seguiram um mesmo padrão, se desdobrando em dois segmentos: na relação sujeito-meio e sujeito-sujeito. A relação sujeito com o recurso ocorreu por gestos simples de entrada de informações, como também de saída na representação visual que criaram, dada as funcionalidades que a interface da rede social permite de maneira intuitiva. Já a interação entre sujeitos ocorreu de maneira não tão fluida, viabilizada por uma comunicação assíncrona entre eles, em tempos e espaços diferentes, quando as narrativas digitais puderam ser visualizadas, curtidas e comentadas entre os participantes do minicurso, e ainda por amigos e outros usuários da rede social onde publicaram. Vale destacar que a configuração de interface das redes sociais já apresenta essa

perspectiva predefinida, que favorece a interação entre usuários, e pelo que vimos nossos participantes já ocupavam esse espaço.

Quanto ao uso de palavras/linguagens, segundo atributo da narrativa digital, nas figuras abaixo vemos que as composições foram simples, trazendo dentro da interface das redes sociais a combinação entre imagem e um pequeno texto escrito que explicava o contexto e significado da fotografia. Por sinal essa combinação já condiz com a estética usual nas publicações de redes sociais, simples e repleta de significados para seu produtor. Contudo, é mister destacar que cada uma dessas linguagens, como também a articulação delas acaba por ampliar os significados e enriquece a narrativa visual, na forma como foram circunstanciadas pelos sujeitos que as construíram.

Foi um pouco dessa perspectiva que fomos nas produções visuais. Cada uma das linguagens contidas nas oito narrativas digitais dos sujeitos apresenta seu próprio arcabouço de sentidos e oferece diferentes significados que são ampliados na combinação feita, conforme nos assevera Kress (2010). As imagens e as palavras são instrumentais de comunicação que abrangem símbolos e linguagens distintas, porém não disputaram um único lugar, foram complementares e enriqueceram a produção de sentido e de significado do que se desejou representar.

A ação, terceiro elemento que estrutura a potencialidade de uma narrativa digital, também seguiu um mesmo parâmetro em todas as oito construções, e essa ação está bem próxima do que trouxemos na interação com a mídia. Tratava-se de uma produção em rede social, em que uma imagem segue fixa e estática, bastando anexar, comentar e publicar. Porém, vale interpor ainda nesse elemento de ação a posição ou atividade que os sujeitos realizavam na captura da imagem. Em todas elas os participantes ocupam a posição de figura central na fotografia, conjugam e elaboram o significado a partir dessa posição de figura central.

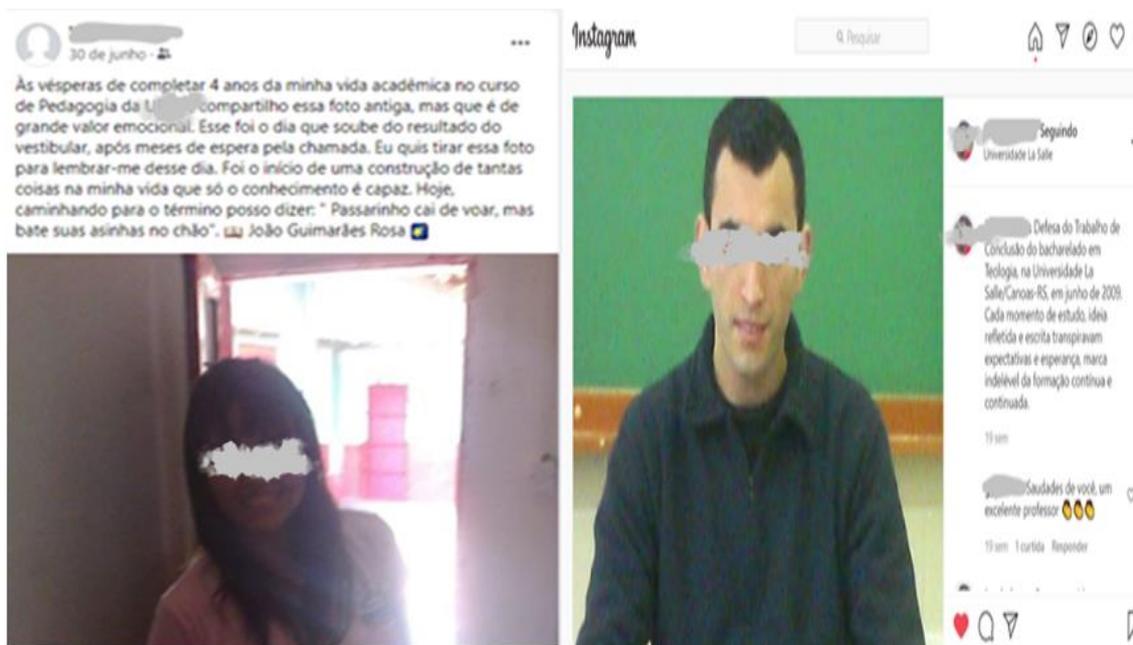
Contudo, de maneira geral, mesmo na simples ação de juntar imagem e escrita ou ocupar o protagonismo na imagem que conta uma história, os sujeitos assumiram um papel ativo na produção do significado conforme temos defendido nesta pesquisa, sendo ator e autor nessa elaboração; isto é, assumiram o papel de fazedor, um *design* de significado perante as funcionalidades da mídia trabalhada.

Diante dessas considerações a respeito desses três elementos, a seguir apontaremos os enredos e o estímulo à imaginação conferidos nas produções dos sujeitos. Antes de apresentá-los esclarecemos que os enredos foram agrupados de acordo com os assuntos trazidos nas narrativas digitais, sendo variados, porém envoltos em nuances de autobiografias dos sujeitos,

quando retratam momentos de suas histórias de vida, bem como caracterizam aprendizagens sobre a docência que têm assimilado.

As produções dos sujeitos Marina e Joher Souar (Figura 12) têm como enredo a emoção do estar na universidade. Ao fazer um exercício retrospectivo, destacam a universidade como um marco temporal e espacial em suas vidas. Temporal por remeter a um momento passado da vida em que concretizaram objetivos e, por que não dizer, também realizaram o sonho de entrar em uma universidade pública, que demanda expectativas e grandes esforços pessoais. Espacial ao demarcarem a universidade como lugar onde adquirem conhecimentos, despertam e promovem mudanças importantes e significativas em suas vidas, um lugar que lhes traz esperança e outras oportunidades.

Figura 12 – Painel “A universidade”



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

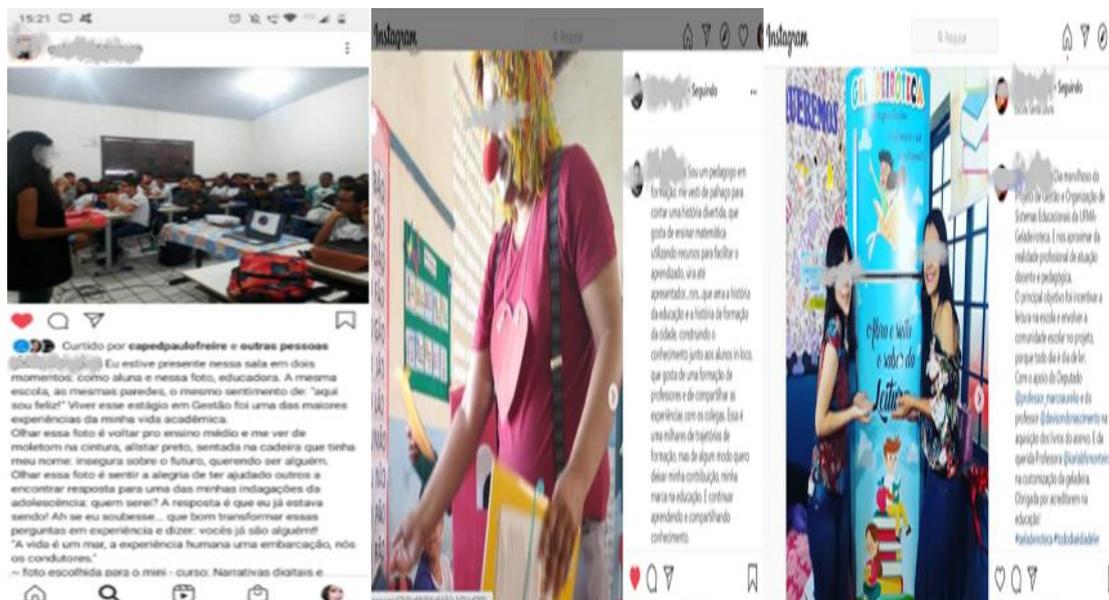
A universidade representa um tempo e um espaço de sentimentos para esses sujeitos, lugar de realizações concretas que ancoram a construção da versão de si que foi apresentada e são resultados de múltiplas conversações que estabelecem consigo mesmos (MORAES; LA TORRE, 2004). O sentimento atribuído à instituição perpassa desejos, sonhos, vontade de aprender, de ter uma profissão. Conforme indicam os autores, as emoções e os sentimentos forjam o nosso cotidiano e todo processo de viver e conviver, fundamentando o que fazemos e concretizamos, em interação com a organização e construção de nossos pensamentos, concepções e significados que elaboramos sobre o mundo. Para nós, a representação de

universidade está sobreposta nessa questão, sendo o lugar que impulsionou outros movimentos no transcurso de suas vidas, lugar do emocionar para os sujeitos.

Portanto, é no entrelaçamento do sentir-pensar que construímos conhecimentos e os reconciliamos com a própria experiência vivida, percebida e interpretada por nós (MORAES; LA TORRE, 2004). Nesse limiar, as tessituras de vida que apresentaram acontecem no movimento articulado de sentimentos e pensamentos sobre o lugar da universidade em suas vidas, que traduzem algo a respeito do modo como vivem, percebem os acontecimentos e projetam sua formação nesse lugar.

Doravante, outros três sujeitos, Isabel, Tom e Lala, trazem como enredo as situações formativas durante o cumprimento do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia (Figura 13), situando as práticas diretamente desenvolvidas em escolas de educação básica do município. O enredo trazido por Isabel destaca sua atuação como estagiária, por coincidência na mesma instituição em que já havia sido aluna. Essa outra função requereu-lhe uma intervenção com os alunos que ali estavam, que diz ter ancorado em parte nas lembranças que tinha daquela escola no papel de aluna (nota diário de campo, dia 30 de junho de 2020). O enredo trazido pelo sujeito Tom refere às inventividades desenvolvidas no âmbito do estágio: ele veste-se de palhaço para atuar em sala de aula e vislumbra a docência como processo de aprender a ensinar, que deve ser alimentado e construído pelo conhecimento sobre a profissão. O enredo da sujeito Lala situa-se no desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola sobre o tema leitura.

Figura 13 – Painel “Práticas educativas/formativas”



Fonte: Elaboração própria, a partir das produções dos sujeitos da pesquisa.

Nesses enredos o estágio em docência é desenvolvido a partir das dimensões pessoais que os sujeitos trazem e mobilizam nas atividades que realizam. Dimensões pessoais que podem ser acopladas aos saberes, aos repertórios que os sujeitos assimilam nas emergências do viver e estão presentes na personalidade desses. Conforme afirma Zabalza (2014), é impossível se desvencilhar da dimensão pessoal no exercício de qualquer atividade. Ela é o amparo e o sustento na mobilização dos atributos que possuímos ou construímos – o que somos e o que sabemos – e ajuda a dar forma e concreticidade a uma ação. A dimensão pessoal nessa perspectiva permitiu que os sujeitos realizassem durante o estágio uma checagem de pontos fortes e fracos em relação as suas percepções sobre a profissão, que conforme aponta o autor poderão resultar em reflexões e novas aprendizagens da docência.

Nóvoa (2013) nos diz que a ação e o saber docente evocam a mistura de vontades, ousadias, experiências. Postas nas emergências do cumprimento do estágio, os sujeitos nos apresentam seus modos de organizar suas atividades, se movimentar e se dirigir aos alunos e de utilizar os recursos pedagógicos disponíveis ou inventados. Trata-se de um quefazer, uma gestão pessoal que elaboram na tentativa de equilibrar o que possuem e o que inventam em função de sua prática e identidade docente.

Os sujeitos Cris e Fah apresentam como enredo os encontros e as aprendizagens que a formação em Pedagogia lhes proporciona (Figura 14). Representam o desenvolvimento de atividades diversificadas nas disciplinas do curso e as interações marcantes de que têm participado na formação.

Figura 14 – Painel “Formação e aprendizagens”

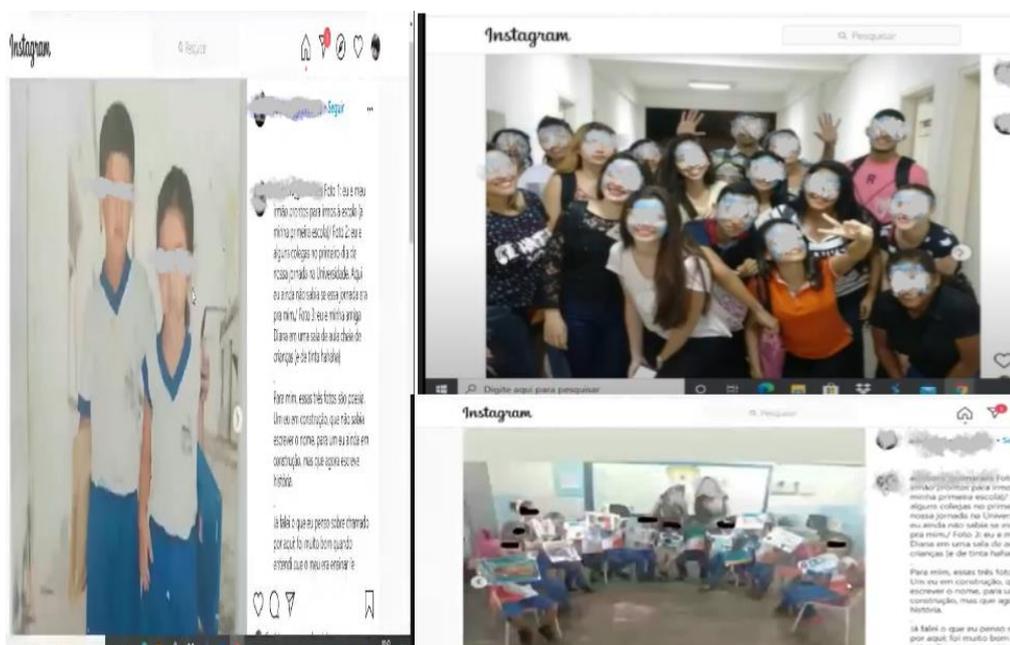


Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Nessas composições destacadas, a universidade se encerra como um lugar educativo que acolhe pessoas em busca de um desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Ao estar nela, os sujeitos projetam uma formação que aprofundará sua existencialidade, sua percepção e atuação no mundo. Diante desses enredos nos remetemos a Tardif (2014), quando destaca a composição dos saberes docentes e o papel da interação para a docência. Para o autor, os saberes profissionais e disciplinares estão no arcabouço da formação a que são submetidos e, uma vez apropriados, podem se transformar em recurso que os docentes utilizarão nas suas práticas em sala de aula. Já no quesito das interações, endossam a afirmação do autor sobre a docência como profissão de interações. Aqui as interações ocorrem entre os sujeitos, entre eles e os professores das disciplinas, ou ainda entre eles e alunos da rede de ensino. Além de ser uma profissão que se exerce nas interações, é também uma profissão que se aprende a ser e a fazer por meio destas.

Por último, destacamos a produção de Dea (Figura 15), que traz como enredo o acontecer de uma vida pelo tempo, sugerido nas três imagens pessoais que apresenta e remete a sua autoconstrução partindo de seu primeiro dia de aula, depois o primeiro dia na universidade e em seguida o primeiro dia do estágio em docência do curso de Pedagogia.

Figura 15 – Painel “Linha do tempo”



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

A sujeito Dea afirma que essa composição tem poesia, de alguém que na primeira imagem não sabia nem ler para alguém que hoje faz e conta histórias no exercício de sua

profissão docente (nota diário de campo, dia 30 de julho de 2020). Aqui utiliza o tempo como forma e conteúdo na sua biografia educativa, para contar um pouco de seus percursos. Pelo tempo situa e organiza suas experiências vividas, ou seja, é a maneira que ela encontra de clarificar sua própria existência em tempos determinados, constituindo-se a dimensão pela qual ela dá forma ao que viveu. A representação de sua presença no mundo social se mostra como uma experiência no tempo, que nos aproxima do apontamento de Delory-Momberger (2016) sobre a vivência do indivíduo no espaço social ser organizada como uma sucessão de ações, situações e acontecimentos no tempo vivido.

No quesito estímulo à imaginação, último atributo da narrativa digital, somente poderíamos inferir algo a partir da estética da produção como um todo, e associar essa estética a níveis mais baixos ou altos quanto a questão. As enunciações dos sujeitos Marina, Joher Souar, Tom, Dea, Lala, Fah e Cris seguem um mesmo direcionamento na composição e não apontam maiores diferenciações em relação àquilo que costumeiramente se publica nas redes, compondo uma publicação que a rigor articula imagem e pequeno texto, que situa e explica a imagem, para expressar e representar o significado de um momento vivido. Por isso consideramos essas produções com um nível baixo no estímulo à imaginação.

Já a publicação de Dea pensamos como diferenciada diante das demais, com um nível mais alto no estímulo a imaginação, uma vez que compõe o sentido tempo/vida na sua produção. Cada imagem e texto traz de forma singular um momento e um acontecimento de sua vida, e o conjunto das imagens apresenta um sentido articulado e expandido da sua trajetória de vida, que se fez pelos processos educativos/formativos.

O conjunto das publicações está envolto em textos verbais e não verbais que, misturados, estendem e completam o fio de significados em que foram construídos (KRESS, 2010). Diante do exposto, podemos afirmar que a escolha das imagens, a forma como os sujeitos estão posicionados nas fotografias, juntamente com os comentários escritos nas oito produções, contribuíram para a composição de significado, além de permitir a certificação da potencialidade da produção narrativa que conjugou imagem e verbo.

Assim, em todas essas produções evidenciamos a idealização dos movimentos de vida dos sujeitos, nos dizeres e não dizeres, no que se mostra e não se mostra. Não se trata somente de apresentar uma cena registrada, aclara subjetividades por meio das vivências representadas e interpretadas que desenvolvem. Ademais, as composições também apresentam um forte apelo estético, e sua importância está na objetivação que a forma de representar as experiências particulares em rede carrega, podendo engendrar um senso crítico de uso de mídias que é conjugado para uma composição pessoal e cheia de significados para quem a

produz. É uma forma emergente de perceber o uso de tecnologias digitais a serviço das apropriações e dos significados dos sujeitos, que diante de uma interface produzem sua própria maneira de utilização e funcionalidade de um recurso já existente (KALANTZIS; COPE, 2011). Desse modo, sugerem e concebem textualidades de suas vidas, em que a objetividade e a subjetividade foram tensionadas e deram lugar a um construto de discurso visual, que substantiva um diálogo plural com a realidade social dos sujeitos e suas leituras sobre ela (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRICIO, 2004).

b) A narrativa oral

Na segunda produção trabalhamos uma narrativa de áudio, com o aplicativo de *podcast* Anchor. Após explicitarmos o manuseio do aplicativo solicitamos a produção de algum conteúdo de oralidade. A finalidade dessa atividade estava tanto no *podcast* em si, como uma mídia de que esses sujeitos poderiam dispor para as aprendizagens em rede, quanto em ser mais um espaço de enunciações e construções pessoais.

A interação com o recurso aqui ocorre nos gestos simples de entrada e de saída de informações, ao deslizarem os dedos e selecionarem determinadas funcionalidades do aplicativo que utilizam, na ligação telefônica para o colega, como também no resultado da narrativa digital de oralidade elaborada, que representa o gesto de saída. A interação sujeito-sujeito se concretiza aqui de forma mais fluida e direta, visto que foi possível se comunicar e conversar de forma síncrona com colegas do minicurso, bastando apenas fazer uma ligação para contato da agenda do celular. Também foi possível construir uma produção colaborativa, com vozes e diálogos entre os participantes. Nesse prisma os sujeitos Lala, Joher Souar, Dea, Tom, Isabel, Fah e Marina produziram suas narrativas digitais em interação direta, entrevistando um ao outro. Para Cris a atividade teve outra abordagem quanto à interatividade sujeito-sujeito, ocorreu somente no momento de compartilhamento das narrativas digitais nos nossos encontros virtuais, já que sua produção não esteve voltada para uma entrevista, mas sim à elaboração de material educativo de áudio. Assim, pela proposta e interface do *podcast*, as entrevistas e os conteúdos de áudio apresentam uso recorrente, que os participantes de nossa pesquisa acharam pertinente trazer, e dessa maneira encaramos as produções como positivas ao indicarem e caracterizarem os seus domínios com o recurso pela interação, colaboração entre pares e na produção de algum conteúdo.

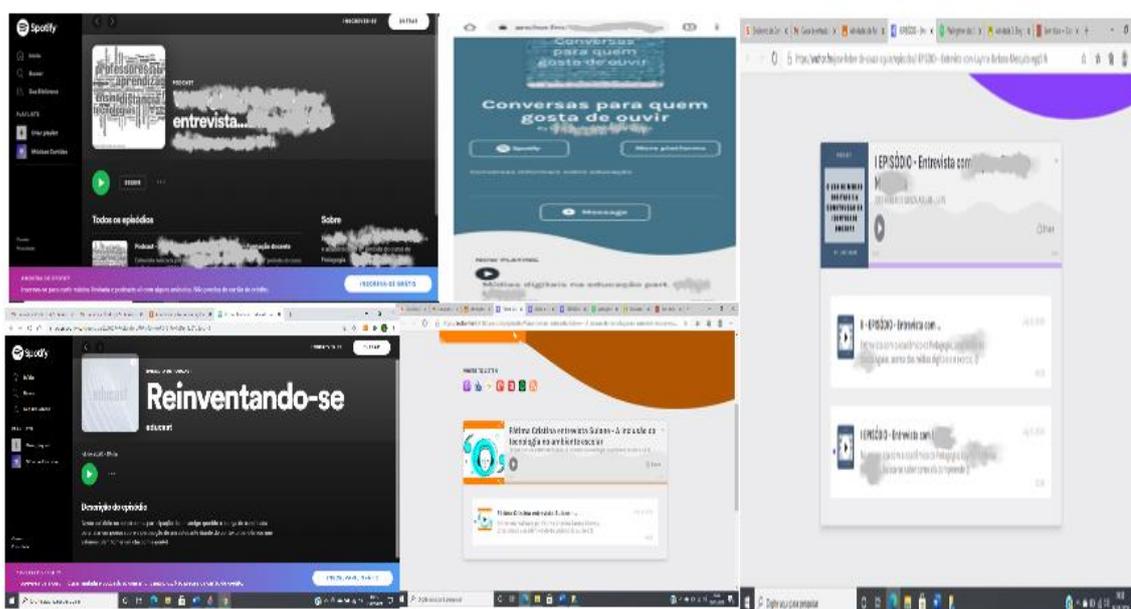
Com relação ao uso de palavras/linguagens, verificamos que, além das vozes de locução, entrevistador e entrevistado, os sujeitos tiveram a preocupação em personalizar seus

episódios do canal de *podcast* com vinhetas de aberturas e músicas de fundo, e ainda decoraram suas estações dispondo de outras linguagens ao darem títulos, utilizarem nuvem de palavras, texto introdutório ou figuras. Cada um dos oito sujeitos compôs sua estação de forma básica e agradável esteticamente, utilizando atributos que o aplicativo Anchor fornece.

A respeito da ação empregada para as produções, consideramos o papel que desempenharam como locutor, entrevistador e/ou apresentador das estações de *podcast*; os fazimentos decorativos e personalizados em cada escolha de música, texto falado ou escrito; na elaboração das perguntas para entrevista e chamada para dialogar com algum colega de minicurso; e ainda a ação empregada para publicação e compartilhamento de seu canal. São operações e movimentos que indicam uma posição ativa na elaboração da narrativa digital de oralidade pelo sujeito, que conferem atividades procedimentais com vista a um maior domínio do uso dessa mídia, bem como dos significados e das aprendizagens que essa experimentação do *podcast* pôde desencadear.

Já sobre os enredos, também foram separados de acordo com os assuntos adotados. Tom, Isabel, Joher Souar, Dea e Fah realizaram entrevistas com colegas de turma pautando assuntos como vivências pessoais, concepções de docência e uso de tecnologias (Figura 16). Os sujeitos Lala e Marina realizaram entrevistas sobre a importância das tecnologias na educação e produziram material educativo. Cris dedicou seu canal de *podcast* para produção de conteúdo educativo.

Figura 16 – Paineis “Podcasts de entrevistas”



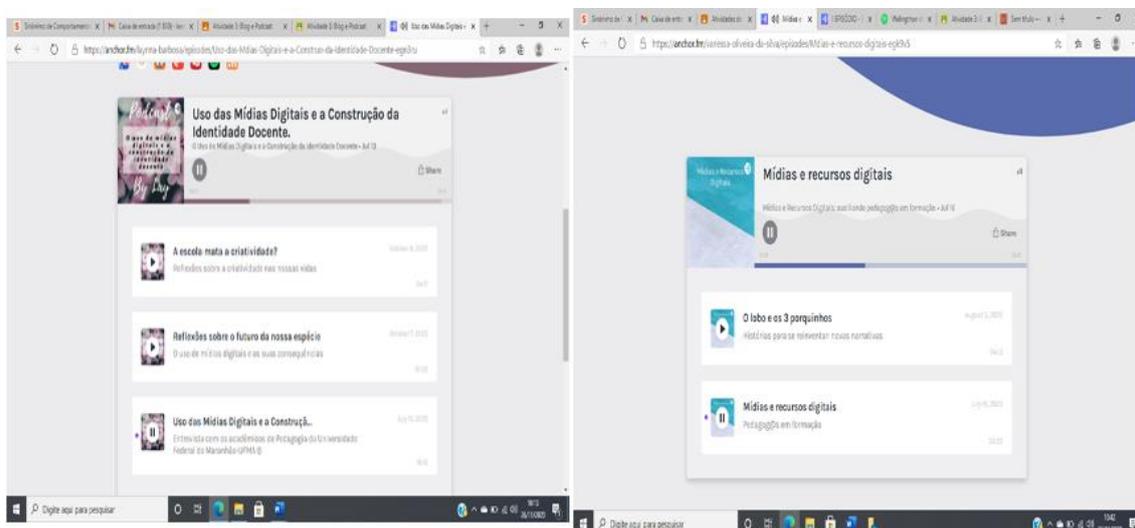
Fonte: Elaboração própria, a partir das produções em *podcast*.

O sujeito Tom traz uma entrevista que realizou com uma colega de sala, questionando-a sobre diversos assuntos ligados à formação em Pedagogia e à experiência na docência. Os enredos adotados pelos sujeitos Isabel, Joher Souar, Dea e Fah estão em torno da importância das tecnologias na educação contemporânea, quando em um único episódio do *podcast* dialogam sobre a necessidade de uso de tecnologias na educação, a preocupação de que os professores insiram em sua prática os recursos tecnológicos e que a formação inicial e continuada trabalhe mais a competência para uso de tecnologias.

Vale destacar que na temática do uso de tecnologias na educação comentam a pertinência do nosso minicurso durante a pandemia, que despertou uma atenção e acirramento maior para essa questão de usos de TDIC, visto que esta era a realidade que estávamos vivenciando e construindo nesse momento com o ensino remoto. Se anteriormente tínhamos a opção de estabelecer uma aproximação ou certo distanciamento quanto aos recursos no processo educativo, o estado de emergência levantado pela COVID-19 modifica essa realidade e instaura uma outra ordem, não somente intensificando a necessidade de inclusão de recursos nos processos educativos, sobretudo sendo a forma de viabilizar as aulas nesse contexto de distanciamento social (nota do diário de campo, dia 13 de julho de 2020).

Outros dois sujeitos, Lala e Marina, também realizaram entrevista com colegas, mas produziram outros conteúdos, fato que nos chamou a atenção (Figura 17). Não se detiveram à construção de apenas um episódio, deram continuidade a outras construções e desdobramentos no uso do podcast. Vejamos na página inicial das estações abaixo.

Figura 17 – Painel “Podcasts episódios variados”



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Nessas duas produções de Lala e Marina os enredos que seguem são variados. Lala alimenta seu *podcast* com entrevistas que versam sobre as tecnologias e a escola, em outro episódio dialoga com colegas sobre a relação que a escola estabelece com as tecnologias e em um terceiro reflete sobre qual caminho se deve tomar para que os recursos sejam de fato empregados no fomento à aprendizagem. O enredo de Marina também traz pautas variadas. Além de entrevista sobre a importância das tecnologias na educação, um dos episódios conta a história do clássico de literatura infantil *Os Três Porquinhos*.

Nessa questão da continuidade dos episódios de *podcast* lembramos da discussão empreendida por Eugênio Freire (2015) sobre o sujeito motivado e seu protagonismo no fomento ao desenvolvimento de práticas relevantes com as tecnologias. Esses sujeitos revelaram propensões e aptidões particulares em cada uso de tecnologia e puderam potencializar o processo formativo em que estão envolvidos.

A produção de Cris esteve ancorada também na literatura infantil (Figura 18). Narra uma história em áudio voltada para as crianças, que versa sobre as diferenças do corpo da menina e do menino.

Figura 18 – Podcast literatura infantil



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse tratamento dado ao conteúdo trazido por Cris parece-nos envolto de uma experiência de aprendizagem que transformou o sujeito em construtor e reconstrutor de conteúdo. Considerando essa questão, a forma como a mídia é utilizada insere-nos na

discussão do uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas, que implica mediar, adaptar e transpor o conteúdo trabalhado de acordo com as funcionalidades técnicas do recurso, dimensão importante para ser desenvolvida pelos docentes desde a formação, pois promove aprendizagens no uso, nas propostas de ação, nas inventividades desses sujeitos.

Sentimos que essa produção teve um nível mais elevado quanto ao estímulo à imaginação, e que este aspecto novamente pôde ser sentido nas elaborações como um todo em termos de estética e inventividades, na personalização do canal, abertura, sons e músicas escolhidas, no conteúdo das perguntas elaboradas para entrevista, enfim, na forma como construíram suas estações de *podcast*, trazendo outras linguagens e singularidades, como podemos verificar na Figura 17, que traz a página inicial dos *podcasts* de Tom, Isabel, Joher Souar, Dea e Fah.

Também podemos caracterizar o estímulo à imaginação na continuidade da produção de episódios de Marina, Lala e Cris. Nos canais de Marina e Cris destacamos ainda a entonação e os sons que aplicaram na produção dos conteúdos de literatura, que disseram ter elaborado pensando no público infantil, ocasião em que narram livros voltados para crianças de 6 a 7 anos (nota diário de campo, dia 13 de julho de 2020).

Com relação à produção de *podcast* de Lala, sentimos o estímulo à imaginação no aspecto da continuidade dos episódios, que tiveram pautas variadas e abordadas de forma bem cuidadosa teoricamente. Diante disso, verificamos no canal de Lala uma motivação maior de produção nessa mídia. Vale pontuar que em um dos nossos encontros virtuais a participante afirmou ter sido essa a produção que mais gostou de elaborar, tendo inclusive recebido contato dos administradores do aplicativo Anchor, tratando da possibilidade de monetização de sua estação, dada a pertinência e condução dos assuntos que tem abordado no canal (nota do diário de campo, dia 24 de agosto de 2020).

Acreditamos que essa experiência de produção do *podcast* pode encerrar na compreensão adequada e rigorosa que o processo educativo requer, sugerindo o sujeito participante também como criador, conforme nos assevera Paulo Freire (1996a). Os sujeitos incorporaram aspectos e mobilizam saberes e competências para desenvolver essa atividade, revelando intencionalidades na ação que podem subsidiar a construção de sua identidade docente. Assim, tratando da formação de professores, consideramos que esses sujeitos terão mais condições de ultrapassar um tratamento vazio do objeto que se deseja trabalhar com as tecnologias, que parta de uma articulação da intencionalidade, da forma de uso e do meio empregado.

Ao pensar nas produções sob esse prisma, encontramos aqui transposta uma dimensão pedagógica mais latente e construída no processo autoformativo desses sujeitos. Os saberes que já possuem sobre o campo educativo, as maneiras de conhecer e aprender sobre o ensino e a aprendizagem, os meios e apropriações que precisam dar conta para realizar seu trabalho foram questões que encontramos nessa produção, sobretudo por meio de um trabalho que lhes rendeu o papel de *design* e agenciamento, como temos discutido em Cope e Kalantzis (2000, 2009) e Kress (2003, 2010).

Quando se trata de tecnologia para usos educativos, o cerne da questão está não em dispor os recursos como detentores dos critérios definidores do processo educativo, apesar de inovadores e com potenciais (FREIRE, E., 2013), mas sim nos desdobramentos e incorporações de uso pelo/para o sujeito, que perpassa os processos de agenciamento, ou seja, da forma e recursos pessoais que os sujeitos utilizam para aprender a usar a tecnologia e os significados que constroem nesse uso (BUZATO, 2009; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

O *podcast* é uma tecnologia que desvela facilidades na produção de conteúdos. Seu fácil acesso também justifica sua larga difusão, além de oferecer potenciais aos processos formativos como vimos nessas produções. O que fora produzido indica uma tentativa de interação e colaboração direta ou indireta entre os indivíduos, que foram motivados pela partilha de conhecimentos, experiências de vida, concepções de mundo, de educação e das tecnologias na educação, enfim, aspectos que permeiam a tomada de consciência do ser professor e sua formação na contemporaneidade, produzidos nas suas oralidades e também nas oralidades dos colegas.

Esses movimentos expostos aqui apresentam-se como de fundamental importância e como processo inicial de uma formação que se constrói entre sujeitos que têm os aparatos tecnológicos a seu dispor, não o contrário (FREIRE, E., 2015). Vislumbramos, pois, que essa concepção seja mais correta em relação ao uso da tecnologia, que pretende atender a demanda humana de aventar os sujeitos no papel central de suas produções narrativas de vida e de aprendizagens.

c) A narrativa escrita

A terceira produção narrativa teve o intuito de fomentar uma escrita de si e publicá-la em um *blog*, que foi construído predominantemente no aplicativo Tumblr. Como sabemos, a narrativa escrita, pessoal ou profissional, não é somente uma forma de representação do mundo, mas de criação e estruturação da realidade vivida pelos sujeitos, que utilizam a

palavra, a escrita, a narrativa, para humanizar e materializar sua realidade em seu discurso (PASSEGGI, 2011).

Tendo em vista os elementos de análise, a interface do *blog* utilizado já viabiliza uma proposta de interação intuitiva do sujeito com a mídia, que conforme as narrativas digitais anteriores ocorreu nos gestos de entrada e saída de informações que os participantes inseriam, o escrever na tela, o adicionar *hiperlink*, o anexar uma imagem de acervo pessoal, e de saída na publicação do resultado da produção textual elaborada. A interação entre os sujeitos não foi tão efusiva, fato que atribuímos à falta de familiaridade do grupo de participantes com aplicativos desse tipo – apenas o sujeito Joher Souar já era usuário. Porém, ainda que não tão fluida e direta entre os usuários, a interação ocorreu em comunicação assíncrona, quando puderam receber curtidas, comentários ou compartilhar as publicações de maneira similar às redes sociais. Ainda sobre essa questão, sentimos maior fluidez na interação entre os participantes nos encontros *on-line*, ocasião em que os sujeitos conheciam o *blog* dos colegas e comentavam o que estava sendo socializado.

Em relação ao uso de palavras/linguagens, compreende-se que a própria mídia e a proposta da narrativa já trazem uma perspectiva um pouco mais ampla. Utilizando a possibilidade de compor seus *blogs*, os oito sujeitos deram títulos, escreveram e trouxeram imagens para fomentar a escrita, produzindo, como veremos nas figuras a seguir, composições estéticas recorrentes dentro do modelo de *blog*, que se mostraram agradáveis e com conteúdo que adensa trechos de suas histórias, desafios e superação de dificuldades no percurso de vida. A produção do sujeito Joher Souar traz ainda um *hiperlink*, que nos leva a poesias e crônicas que este já havia publicado em outros *blogs*. Atribuímos o acréscimo dessa linguagem à relação de maior apropriação com esse tipo de mídia que o sujeito já estabelece há algum tempo (nota diário de campo, dia 23 de julho de 2020).

Retomando os elementos de análise da narrativa, as ações que referimos nessas produções estão no próprio ato de escrever em rede e construir seu *blog*. Como indicam Passeggi (2011), Nóvoa (2013) e Josso (2007, 2010), entre outros autores que discutimos em capítulos anteriores, a narrativa escrita não é somente uma representação gráfica, envolve representação, reflexão, construção e reconstrução da realidade dos sujeitos, logo, requer a presença e pertença do sujeito no ato de narrar, nos dizeres, no rememorar as situações e ações vividas e representá-las. Compreende-se então uma atividade complexa que envolve ação objetiva e subjetiva mobilizada para a produção.

De fato os textos escritos são compostos, entre outras proposições de memórias e trajetórias de vida pessoal e profissional dos participantes, como pequenas autobiografias que

deixam transparecer concepções, ações e experiências com docentes e na docência. Esses são os enredos abordados nos *blogs*, que a rigor seguem um mesmo padrão. Os sujeitos optam por construí-los na perspectiva de memorial de formação, experiência que já tinham no âmbito do componente curricular de estágio. Consideramos plausível essa perspectiva adotada para escrita, por ser o memorial um instrumento formativo já viabilizado no curso de Pedagogia e, principalmente, por compor e trazer reflexividades desses sujeitos sobre suas construções de profissionalidade.

Figura 19 – Painel “Blogs”



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

Os sujeitos Tom, Joher Souar, Dea, Fah, Marina, Cris e Lala (Figura 19) fazem um exercício de rememorar episódios de suas vidas e contam sobre a primeira experiência escolar, algumas aprendizagens marcantes, bem como alguns professores que influenciaram suas vidas de forma positiva. Também destacam a chegada na universidade, em que o curso de Pedagogia tem favorecido outra visão de mundo e dos processos educativos, além de alguns enredos profissionais. A sujeito Isabel não traz uma retrospectiva desde a infância e situa a partir de sua adolescência quando cursou o ensino médio e decidia sobre o seu futuro.

Nos relatos escritos é possível tomarmos nota mais claramente dos conhecimentos que esses sujeitos constroem sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, por conseguinte, aprofundamentos sobre a identidade docente desses narradores. A escrita das experiências vividas, uma escrita de si, desencadeou nos sujeitos um processo de autoquestionamento sobre os saberes e competências em cada ação relatada, o que faz o sujeito ir tomando consciência do seu processo formativo, suas necessidades e lacunas, e na definição de objetivos pessoais e profissionais, ou seja, a escrita passa a ancorar um processo inventivo e formativo do sujeito (REIS, 2008; RODRIGUES, 2017).

O atributo estímulo à imaginação teve um nível mais baixo em termos de estética, porém encontramos no conteúdo apresentado um pouco de inventividade na escrita de si, ponto que se sobressai nessa narrativa digital, uma vez que traz memórias de pessoas, lugares e aprendizagens, que ajuntados na composição narrativa expõem suas inventividades e criatividades na articulação das histórias rememoradas e experiências referenciais vividas, munindo as suas trajetórias de sentido (PASSEGGI, 2011).

Na narrativa escrita elaborada vislumbramos diálogos, intervenções, criatividade e inventividades consigo e com os outros. Sobre isso versam Frison e Simão (2011), afirmando que ao narrar os sujeitos entabulam um diálogo metacognitivo, refletindo as ações vivenciadas, reorganizando as aprendizagens e estabelecendo objetivos e maneiras de conquistá-los, que poderão levá-los a novos caminhos na construção de outros conhecimentos.

Muito embora a proposta de escrever não seja novidade para os participantes de nossa pesquisa, que já estão integrados em uma sistemática de curso que lhes solicita isso, os suportes onde essas produções são publicadas apresentam-se como mais um canal de comunicação, mais um espaço para contar seus processos na dinâmica que as mídias permitem narrar a si. Representam uma oportunidade de produção de texto pelas e nas mídias digitais que revela aspectos culturais, sociais e históricos. São um veículo de atribuição de sentido às experiências vividas como aluno, como estagiário, como docente e como usuário de tecnologias.

Nesses sentidos os aprendizes de docência vão formalizando os significados de quem são e como estão sendo construídos em seus processos autoformativos. O que trazem nas narrativas representa a organização de seus discursos imbricados nas significações que formam, nos embates e interlocutores, nas concepções e expectativas em que compreendem a profissão e sua relação com a realidade social (OLIVEIRA *et al.*, 2006).

No exercício de rememorar as experiências vividas, verificamos que os sujeitos buscaram no passado o fio que os conduziu até o momento formativo atual. Nessa tessitura de busca, que é retrospectivo e prospectivo ao mesmo tempo, refletiram o vivido e vislumbraram sua autoformação, como menciona Rodrigues (2017). Aqui reforçamos o potencial da escrita em rede. Ao escrever em rede sobre o lugar da educação/formação na vida, a história de vida e seus encontros com docência, os sujeitos definem este espaço como o de reflexão teórica sobre a profissão (DOMINICÉ, 2006), sendo, portanto, indispensável à formação desses profissionais.

d) A narrativa audiovisual

Como se vê, há potencial nos modos de enunciação descritos até aqui, que serviram tanto para situar e trabalhar gêneros digitais, tipificações de mídias e suas combinações possibilitadas, quanto para apontar a culminância da produção de narrativa audiovisual em processo, que requereu a passagem pelos domínios anteriores de narrativa digital em imagem, em oralidade e escrita em rede.

Para efetivá-la dedicamos um tempo à exposição e edição da produção audiovisual, apontando para isso os passos que compõem o *digital storytelling* segundo Robin (2008), que se referem aos aspectos do planejamento da construção da narrativa, sendo: definição de um roteiro de fala, podendo abordar assuntos pessoais mais sensíveis e também situar aspectos do contexto a qual se fala; escolha de elementos infográficos ou imagens/fotografias relevantes que se conectassem à história relatada; definição de fundo musical, que poderia contribuir para o desenvolvimento e o adensamento do conteúdo emocional da história; e ainda o estabelecimento de um tempo e um ritmo para a narrativa, de forma que esta não ficasse longa ou lenta em demasia.

Novamente resgatando uma informação já dada, trabalhamos na exposição das funcionalidades dos aplicativos de edição de vídeo Inshot e FilmoraGo para computador e dispositivo móvel. A opção por esses aplicativos se deu por possuírem versão gratuita e facilidades no manuseio. As narrativas digitais audiovisuais produzidas estão essencialmente enquadradas nos dois tipos de histórias categorizadas por Robin (2008): histórias pessoais e de ficção.

Vamos trazer primeiramente a categoria que se enquadra como ficção, que trabalhamos na perspectiva de narrativa transmídia. Somente os sujeitos Fah, Tom, Lala e Isabel desenvolveram realmente uma produção audiovisual conforme proposto, por isso apresentamos figuras somente dessas produções. Os sujeitos Joher Souar, Marina, Cris e Dea construíram um episódio de *podcast*, fugindo da proposta da atividade.

Trazendo os elementos de análise, destacamos que o quesito interação com a mídia ocorreu por gestos de entrada por meio das informações editadas, arrastar de dedos na linha do tempo, acrescentar imagens, fundo musical etc., e de saída na produção audiovisual socializada. A interação sujeito-sujeito aconteceu de maneira não tão fluida, em meio à comunicação assíncrona, e somente na socialização tivemos comunicação mais direta entre os sujeitos, oral ou escrita. Nesses momentos os sujeitos elogiaram as produções elaboradas, e dentre outros comentários destacamos a fala do sujeito Tom, em referência à produção de

Fah, dizendo que gostou muito da produção, bem criativa e com tema atual (nota diário de campo, dia 15 de agosto de 2020).

O uso de palavras/linguagens aqui foi amplo, trabalhado com imagens, figuras fixas, sons e oralidade, tópicos de textos, que forneceram uma riqueza maior ao construto, nas formas e conteúdo entrelaçados por elas. Cada funcionalidade e linguagem trabalhada nos aplicativos permitiu que a informação trazida fosse ilustrada ou mais bem esclarecida em função da produção do sentido que o sujeito buscava representar, compondo uma produção estética simples e harmoniosa.

Com relação às ações, constatamos dois desdobramentos: um de interação com mídia no ato de gravar, que parte da interação e do domínio da mídia, e outro nas posições que ocuparam na produção, sendo somente locutores da história e/ou apresentadores da história na forma como construíram a narrativa. Sobre esse último aspecto, Isabel e Lala estão na função de contadoras/locutoras da história em suas produções, sem aparecerem diante da câmera, trazendo ilustrações e sons ao enredo contado; os cenários na produção se modificam de acordo com o trecho da história contada, com as figuras e desenhos retratados no livro de história de literatura infantil escolhido pelos participantes. Já o sujeito Tom é narrador ao mesmo tempo em que aparece no vídeo como personagem principal de seu enredo, inclusive incorporado e caracterizado como personagem da história; com relação ao cenário apresentado, também se altera algumas vezes, de acordo com a cena que está sendo narrada, com a reprodução de figuras contidas no original do livro. A sujeito Fah aparece diretamente no vídeo contando a história escolhida, e à medida que narra vai ilustrando os personagens da história com bonequinhos feitos de EVA, além de caracterizá-los com a entonação de voz, mais alta ou mais baixa, mais grave ou aguda no decorrer de sua narrativa; aparece em um cenário fixo, de costas para uma parede colorida que parece uma sala de aula de educação infantil.

Figura 20 – Painel “Produções transmídias”



Fonte: Elaboração própria, a partir das produções dos sujeitos.

Em vista dos enredos adotados encontramos nas transmídias de Lala, Isabel e Fah histórias de literatura infantil (Figura 20). Lala fez adaptações na história do *Patinho Feio*, transformando-a no patinho preto em que adensa no roteiro original da história questões de discriminação e preconceito racial, narrada em uma produção de quase cinco minutos. Na produção de Isabel temos uma recontagem de *Os Três Porquinhos*, com a versão da história contada pelo Lobo Mau, em pouco mais de cinco minutos. Na produção de Fah também temos uma adaptação da história de *Os Três Porquinhos*, que de forma criativa e inventiva, em pouco mais de cinco minutos, acrescenta ao enredo da história original a temática do coronavírus, para transmitir informações a respeito dos cuidados que as crianças devem ter na higiene das mãos e no uso de máscaras. Todas produziram a narrativa com vistas à aplicação com o público infantil. Isabel e Fah já são professoras na educação básica, e esse fator foi ponderado na produção da atividade, conforme destacaram em um dos encontros virtuais (nota diário de campo, dia 19 de agosto de 2020). O sujeito Tom faz uma adaptação do clássico *Dom Casmurro*, que em pouco mais de sete minutos dá ênfase ao personagem do fantasma do agregado, pensando ter como público também os jovens e adultos.

A narrativa transmídia oferece a oportunidade de uma história ser explorada em outros formatos e mídias. Aliás, esta é a gênese de sua definição. A história poderá se desenvolver pela visão de personagens secundários, apresentar outras perspectivas ou relevar níveis mais aprofundados, desenvolver universos mais ricos, preencher lacunas que o enredo original possa ter, ou apenas indicar a continuidade dela, enfim, todos esses possíveis, prezando pela não redundância de informações já dadas no roteiro original, e utilizando outras plataformas que se juntam para compor outras versões das narrativas (JENKINS, 2008; FIGUEIREDO, 2016).

Por último, sentimos que nessas produções audiovisuais o estímulo à imaginação ocorreu de forma mais elevada, o que atribuímos tanto à proposta da atividade transmídia em si, que tem em sua essência a recontagem de uma história original, quanto por sua elaboração ser proposta no formato de audiovisual e haver a possibilidade de trabalhar com suas diversas linguagens acopladas. Os roteiros transformados ou expandidos, as caracterizações, as entonações vocais, as ilustrações e gesticulações nos permitem inferir que a imaginação foi estimulada na inventividade e na criatividade com que os sujeitos elaboraram suas versões das histórias originais.

Nessas narrativas transmidiáticas constatamos que há diferentes maneiras de contar histórias, trazendo somente a ficção ou mesclando com aspectos da realidade, recontando o enredo original, enfim, outras abordagens. Além disso, destacamos mais uma vez a dimensão

pedagógica que os participantes construíram. Pensamos que essa dimensão pedagógica pode ter sido ampliada na criação por meio dos artefatos digitais, visto que produções ancoraram processos de compreensão sobre o objeto e a realidade em que os sujeitos irão intervir, das negociações, das apropriações e possibilidades de inovação que podem promover nos contextos em que participam.

Vale destacar que, embora a narrativa transmidiática surja no campo do entretenimento, carrega potencial para ser utilizada na educação. Primeiro por incitar mudanças nas instituições educativas e nas relações de professores e alunos com a cultura midiática, que podem ser mais criativas e cooperativas. Depois por fazer com que os sujeitos a utilizem de maneira mais propositiva, participando e colaborando em projetos comuns, além de possibilitar o trabalho com diversos gêneros textuais expressos em cada mídia; a interpretação de textos, a imaginação e a criatividade.

Essa conjectura inclusive já está alinhavada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que traz processos de remediação trazido pela cultura da convergência. É importante que os estudantes compreendam a operacionalização, a execução e as potencialidades dos recursos digitais para o trabalho de mixagem, edição e tratamento de imagens e das linguagens comunicadas, assim poderão analisar e experimentar nas produções transmídias diversificadas maneiras de intervenção e participação social, que ampliam as possibilidades de produção de sentido e engajamento autoral.

Apresentaremos agora a última produção dos sujeitos, às produções audiovisuais que trazem conteúdo pessoal, conforme a divisão de Robin (2008). O elemento interação sujeito-recurso se deu novamente por gestos simples de entrada e saída da comunicação elaborada que respaldam as aprendizagens e domínio dos sujeitos na experimentação dessa mídia digital. A interação sujeito-sujeito também só foi sentida durante a exposição das narrativas digitais nos encontros virtuais, de forma menos fluida, oral ou escrita. Em geral os comentários se limitaram a demonstrar quão tocante foi o conteúdo da história trazida e a parabenizar o colega pela forma como a história foi construída (nota diário de campo, dia 26 de agosto de 2020).

Todas as produções audiovisuais seguiram a mesma dinâmica no quesito uso de palavras/linguagens: incluíram fotografias, fundo musical, notas de textos ao enunciar outra tomada do vídeo, e ainda citações e poemas de autores para endossar as questões emocionais da história presentes nas produções de Fah e Dea. Apesar das produções de Cris, Tom, Marina e Lala, por serem mais longas, mereceriam a inclusão de mais elementos, imagens, música de fundo ou outros que adensassem a história. Todavia, no geral todos os recursos e

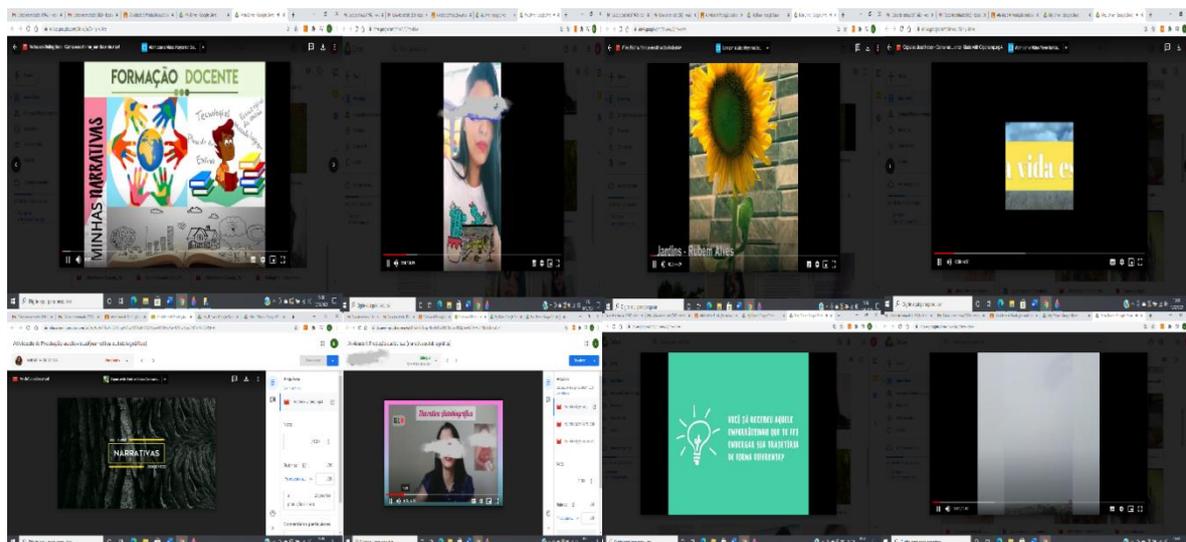
linguagens utilizados na produção incrementaram de forma simples a estética da narrativa, integrando texto, imagem, movimento e som. Suas histórias e vivências pessoais expressam reflexões no processo de constituição de si.

Os artefatos tecnológicos e as linguagens utilizadas ajudaram a estruturar e compor a representação de suas experiências de vida, bem como a forma como as construíram. Cada funcionalidade e linguagem trabalhada nos aplicativos de edição de vídeo permitiu que a informação trazida fosse ilustrada ou mais bem esclarecida em função da produção do sentido que os sujeitos atribuíram. Podemos constatar, conforme o conceito de multimodalidade apresenta a pressuposição, que os variados recursos tecnológicos de comunicação e linguagens subsidiam a produção do sentido exposto pelos sujeitos (KRESS, 2010).

Quanto às ações, verificamos aqui mais possibilidades de papéis que puderam desempenhar e movimentos na elaboração dessa produção. Como se trata de produção de um vídeo, permite que os sujeitos estejam em movimento na gravação e para o ato de gravar, podendo ser autores, produtores e personagens ao mesmo tempo. Assim, verificamos que os sujeitos Cris, Lala, Tom, Marina, Dea, Joher Souar e Fah aparecem como narradores diretos, diante da câmera, em suas produções, desempenhando também a função de personagem central de sua história, em cenários fixos, que nos parecem ser um cômodo de suas casas. Assim, posicionados diante da câmera do dispositivo, narram de maneira bem compassada e com bastante seriedade o enredo de suas vidas que decidiram apresentar. A sujeito Isabel faz diferente, não aparece diretamente no vídeo, desempenha o papel de autora e narradora da sua história.

Vale destacar que dentre os oito sujeitos apenas Isabel já conhecia mídias de edição de vídeo, inclusive já havia trabalhado essas ferramentas com seus alunos da educação básica. Os demais tiveram a aproximação com esse tipo de aplicativo durante o minicurso, e foram avançando na exploração e apropriação da mídia, o que comprovamos na forma como compuseram suas narrativas e empregaram diversas linguagens nas suas produções (nota diário de campo, dia de 26 de agosto de 2020).

Figura 21 – Painel “Produções audiovisuais autobiográficas”



Fonte: Elaboração própria, a partir das produções dos sujeitos.

O enredo que trazem está envolto em narrativa autobiográfica com ênfase em trajetórias educativas, com relatos de vivências pelo viés do processo educativo/formativo percorrido no curso da vida, trazendo a tridimensionalidade do tempo nos relatos das experiências vividas na infância, adolescência e vida adulta (Figura 21). Os vídeos dos sujeitos Dea, Isabel, Fah e Joher Souar possuem cerca de 6 minutos, já dos sujeitos Tom, Lala, Cris e Marina são os mais longos, com cerca de 20 minutos cada, em que contam trechos de suas histórias que poderiam ter sido mais bem estruturados com ilustrações ou outras linguagens.

Cris, Dea, Tom, Joher Souar, Lala, Marina e Fah destacam memórias da infância até o momento atual. A sujeito Isabel faz menção ao período do ensino médio. Entre minúcias, Cris e Marina tratam na infância a mudança de cidade que a família fez em busca de melhores oportunidades de trabalho. Na adolescência contam sobre a maternidade e as dificuldades para concluir o ensino médio. Posteriormente remetem ao processo de entrada no curso e como têm aprendido nesse espaço, além de vislumbrarem melhores perspectivas de vida a partir dessa chegada à universidade.

Os sujeitos Tom e Fah também iniciam destacando momentos da infância, com lembranças mais vívidas apontam as brincadeiras preferidas, o lanche da escola, as professoras mais amorosas, enfim, o ambiente escolar como um todo, que os remeteram a boas lembranças. Afirmam ter sido a infância o melhor período de suas vidas. Em seguida destacam a entrada na universidade como um descortinador de mundo, e este como um ambiente em que têm aprendido muito. A sujeito Fah, que já possui experiência na docência, afirma estar no curso que sempre desejou.

Dea resgata memórias da infância também e da adolescência. Comenta sua passagem pela escola dominical, sua entrada no curso de Pedagogia e sua experiência atual em sala de aula com crianças do ensino fundamental. O enredo de Joher Souar traz também algumas poucas memórias da educação infantil. Dedicar maior tempo a destacar o ensino médio e a casa de formação religiosa que frequentou e que foi decisiva para escolha da profissão docente. Posteriormente de forma breve comenta sobre sua entrada na universidade e afirma que, diferente de outros colegas, escolheu cursar Pedagogia.

Lala também vai do passado aos dias atuais para trazer algumas memórias do seu processo de escolaridade. Dedicar mais tempo a falar sobre uma professora na quinta série que a marcou e a ajudou a ter autoestima. Por último destaca o processo de escolha do curso de pedagogia e as aprendizagens adquiridas. Já o enredo de Isabel faz um recorte a partir de sua adolescência no ensino médio e sua entrada no mercado de trabalho.

As experiências rememoradas agora deram pistas a si mesmos sobre a construção que está posta à docência como profissão. Acessar essas experiências pelo atributo da narrativa digital fez os sujeitos perceberem, representarem e darem forma a sua história, a sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2004). Pelo exposto, as narrativas construídas congregam projetos próprios do contar de si. Sentimos em cada mensagem e comunicação apresentada a exposição de saberes, posições e interesses dos sujeitos ante o mundo, por isso um projeto próprio de construção de sentido ao narrar digitalmente (KRESS, 2010).

No aspecto estímulo à imaginação, novamente verificamos que essas produções audiovisuais apresentaram perspectiva mais latente estética e inventivamente. Os sujeitos criaram a seu modo o seu enredo, escolheram a música de fundo, pensaram no cenário, como se posicionar diante da câmera, que imagens e notas de texto destacariam, além de outras atividades que tiveram que definir para a produção, e tudo isso supomos ter estimulado em certo nível a imaginação, para alguns mais que para outros.

Nessa questão destacamos mais uma vez a produção da sujeito Isabel, que apresentou algumas diferenças diante das demais. Aparece apenas como narradora do enredo, não diretamente diante da câmera, com pitadas de humor traz memes, fotografias de seu acervo pessoal, notas de textos, perguntas provocativas ao expectador da narrativa, enfim, diversos elementos que enriqueceram e diferenciaram sua produção, não somente em conteúdo, mas em forma e linguagens multimídias utilizadas.

Nas composições, pela riqueza que representa a história de vida de cada um, revelam o imbricamento dos processos de interesse, negociação e significado que atribuem ao momento de produção que viveram e compartilharam, bem como as ferramentas e recursos que optaram

por usar e combinar em sua produção. Na combinação de imagem em movimento ou não, textos falados e escritos ou ainda músicas para apresentar e comunicar algo, trabalharam as interfaces digitais em função da produção de significado, partindo da diretriz de que mesmo não dominando totalmente e nem desenvolvendo a programação daquela mídia digital, ainda assim puderam intervir nela, construir nela o seu próprio *design*, o seu próprio conhecimento sobre si e sobre o mundo, como nos lembram Cope e Kalantzis (2009).

6.1.1 Potencialidades das produções diante dos aspectos observados nas narrativas digitais

Os artefatos tecnológicos e as linguagens utilizadas nas produções compõem o conjunto da representação da experiência e dos significados que construíram, de forma que não podemos dimensionar os aspectos da potencialidade desses construtos e aprendizagens separadamente, pois a produção de sentidos e significados esteve ancorada nas aprendizagens sobre os artefatos e linguagens multimídias. Para uma melhor visualização dos atributos de potencialidade da narrativa digital trazemos uma síntese no Quadro 8.

Quadro 8 – Síntese dos elementos que compuseram as potencialidades das narrativas digitais

Produção narrativa/ elementos da narrativa digital	Visual	Oral	Escrito	Audiovisual	Síntese
Interação	. Sujeito-meio por apropriações; .Sujeito-sujeito em comunicação assíncrona	. Sujeito-meio por apropriações . Sujeito-sujeito ocorreu em comunicação síncrona	. Sujeito-meio por apropriações . Sujeito-sujeito ocorreu em comunicação assíncrona	. Sujeito-meio por apropriações . Sujeito-sujeito ocorreu em comunicação assíncrona	. Sujeito-meio por apropriações em relação ao uso do recurso; . Sujeito-sujeito por comunicação síncrona e assíncrona
Uso de palavras/ linguagens	Imagem e escrito	Oralidade e outros sons	Escrita, imagens e hipertextos	Oral, visual, escrito e audiovisual	Multimodal
Ação	Ativo	Ativo	Ativo	Ativo	Sujeito design
Enredo	Narrativas autobiográficas	Narrativas autobiográficas e conteúdo educativo	Narrativas autobiográficas	Narrativas autobiográficas e conteúdo educativo	Autobiografias e conteúdo educativo
Estimula a imaginação	Nível baixo	Nível alto	Nível alto	Nível alto	Em níveis diferentes

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise dos dados.

A respeito do primeiro elemento, a partir das produções enxergamos a latência da interação sujeito-meio e sujeito-sujeito. A subcategoria sujeito-meio foi favorecida pela própria conjugação das mídias e suas interfaces, que permitem intuitivamente gestos de entrada e de saída de informações pelo usuário e puderam favorecer e aprofundar os domínios dos sujeitos quanto ao uso da mídia. Pudemos sentir alterações ao longo do processo de produção das narrativas. Os participantes inicialmente pouco conheciam as mídias trabalhadas, excetuando as redes sociais de que já faziam uso; o *blog* apenas um sujeito já possuía, o *podcast* nenhum deles conhecia e os aplicativos de edição de vídeo somente eram anteriormente usados por uma participante. Contudo, posteriormente foram aprendendo suas funcionalidades e possibilidades de uso, encerrando nas experimentações elaboradas, que trouxeram a nosso ver diálogos pertinentes e reflexos de domínios quanto ao uso por essa interação.

Já na subcategoria interação sujeito-sujeito, dada a constatação da necessidade humana de comunicação, os sujeitos encontraram maneiras de dialogar, confrontar e trocar ideias, contar histórias fictícias ou reais, e ainda apresentar reflexões sobre sua formação. Por interação entre os participantes lembramos aqui a concepção de Primo (2007), que trata este fenômeno para além de troca de informações entre sujeitos, refere-se a uma construção coletiva perpetrada pelos indivíduos em relação, ou seja, é inventada e só verificamos sua ocorrência em processo coletivo como o que foi proposto no desenvolvimento do minicurso.

Diante desse entendimento, a interação ocorreu por processos de comunicação síncronos e assíncronos, variando conforme as funcionalidades da mídia e a natureza proposta das narrativas digitais produzidas. Como sabemos, a comunicação síncrona se desenvolve de maneira direta, quando os participantes interagem e se comunicam em um mesmo tempo e espaço, como os encontros virtuais no Google Sala de Aula, ou as entrevistas que realizaram entre si para construir a narrativa digital oral. Já a comunicação assíncrona não obedece ao critério de tempo, e a participação e relação dos sujeitos não necessariamente precisa ocorrer em um mesmo momento. Exemplo foram as curtidas e os compartilhamentos nas mídias e redes sociais ou comentários no Google Sala de Aula e no *chat* dos encontros virtuais. Assim, as produções e o compartilhamento das narrativas digitais caracterizam uma forma necessariamente material e objetiva de concretizar a interação entre os sujeitos, e nos trouxe indicativos de um processo autoformativo evidenciado e transbordado nas aprendizagens elaboradas e na forma como utilizaram os meios entre si ou ainda por meio dos recursos internos mobilizados para essa interação.

A maneira como os participantes interagiram nas produções nos faz considerar a construção colaborativa de conhecimentos e aprendizagens sobre si e sobre os outros. No limiar desse aspecto de interação mais fluida e direta, destacamos especificamente a riqueza da produção oral, em que predominou o uso de entrevistas com os colegas e que permitiu aos sujeitos ver com mais clareza seus conhecimentos, formas e vínculos que estabelecem com o grupo de aprendizes da docência e os diálogos e discursividades que o grupo promoveu neles mesmos. Essa produção exigiu capacidade inferencial, conhecimentos e sensibilidade dos sujeitos, para fazerem das indagações e enunciações, contribuições e reflexões necessárias aos seus processos constitutivos. Na combinação desses elementos puderam estabelecer proporções e influências agregadas à condução de seu movimento de aprendizagem, deslocamentos e transformações requeridas no saber-ser na relação consigo, com os outros e com o mundo a sua volta (JOSSO, 2007).

Ademais, os encontros virtuais dedicados à socialização de todas as produções de narrativas digitais, bem como os demais locais de compartilhamento disponibilizados no Google Sala de Aula, representaram um espaço formativo significativo para os sujeitos, oportuno para adensar a interação mais ou menos fluida entre eles, que de modo falado ou escrito teceram comentários sobre as produções dos colegas, favorecendo um ambiente em que os participantes conhecessem e compartilhassem vivências com os demais do grupo (nota diário de campo, dia 23 de julho de 2020).

Nesse contexto, verificamos na interação sujeito-sujeito certo enriquecimento na forma como cada um dos oito participantes olhava e concebia as suas trajetórias e a dos colegas, em um movimento de construção de subjetividades e intersubjetividades que favoreciam seus processos formativos (nota diário de pesquisa, dia 24 de agosto de 2020). Sobre isso lembramos de Delory-Momberger (2016), quando comenta que a condição biográfica passa pelo exercício de tomada de consciência de nós mesmos, e um dos instrumentos que recorreremos para essa tomada de consciência é a escuta da história do outro, como se por meio dela enxergássemos a nós mesmos e refletíssemos os nossos processos.

A escuta da história do outro nos momentos de socialização do minicurso promoveu diálogos e reflexividades aos participantes. Como nos assegura Passeggi (2011), enxergamos quem somos e compreendemos nossas singularidades e pluralidades na dialética de interação com o outro. E sentimos um pouco disso no processo: de maneira fluida ou não, em comunicação síncrona ou assíncrona, as interações foram um espaço-tempo dialético, conforme destacaram Tom e Marina em dado momento do minicurso, dizendo que escutar as histórias dos outros foi muito importante, por serem histórias muito ricas que os fizeram

pensar em suas próprias trajetórias (nota diário de campo, dia 26 de agosto de 2020). Aqui os sujeitos enxergaram a si mesmos por meio do outro, e foram instigados a refletir e ressignificar suas trajetórias pessoais, relacionadas com os usos das mídias digitais que trabalhamos.

A rigor constatamos esse apontamento da interação no conjunto das produções dos sujeitos, que construíram aprendizagens em relação aos recursos e às socializações promovidas. Nesse aspecto ratificamos a potencialidade da narrativa para a formação dos participantes de nossa pesquisa. Na interação com o meio e com o outro os sujeitos tiveram a oportunidade de interrogar e refletir as suas trajetórias, que ressoam na tomada de consciência de si e de sua formação, em um projeto transformativo e autoformativo.

Percebemos que as narrativas digitais produzidas e socializadas alimentaram a tensão que engendra a projeção de si realizada pelos participantes, considerando suas diferenciações, conformidades ou singularidades em relação ao outro. Essa tensão pôde alimentar processos de reorientação e significação das vivências dos sujeitos, revelando as dinâmicas projetadas de sua existencialidade (JOSSO, 2007). Assim, a construção das narrativas digitais contribuiu para aprendizagens em mídias e ressignificação de diversificadas experiências. Pela interação houve a possibilidade de protagonizar novas maneiras de compreender a si, ao outro e ao mundo. Acreditamos que, a partir dessa compreensão, os participantes construíram e nutriram saberes, reflexões e autoconstruções como sujeitos que se fazem em meio às interações com os outros e com o meio.

Nesse sentido, o papel e as implicações da interação nesse processo formativo para a docência se impuseram nos movimentos de construção das narrativas digitais orientados também naquela coletividade. O fazer interativo não foi forjado exclusivamente nas produções similares, mas nos diálogos e nos confrontos com o outro, com os dizeres do outro, com as maneiras de ser e dizer do outro.

Assim, pensamos ter favorecido a compreensão sobre a atuação docente a partir das relações e conteúdos criados ao longo desse processo, no qual foi possível construir e aprender com o outro, um importante recurso no exercício e identidade da profissão. Conforme trouxemos na caracterização dos sujeitos, esse é um aspecto que muitos levaram em conta em sua aproximação e escolha da docência como profissão, visto que em suas autobiografias registraram a importância da figura de professores em suas vidas. Nesse prisma, consideramos a interação não somente um meio educativo, mas também “o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade de formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva” (TARDIF, 2014, p. 166), que se desenvolve nas

teias de relações que envolvem as pessoas, seus sentimentos, valores e ações, no contexto no qual estão inseridas.

Com relação ao uso de palavras e linguagens nas narrativas digitais produzidas, como vimos, trouxeram a perspectiva da multimodalidade. Com menor ou maior nível de apropriação dos recursos, menor ou maior variação das linguagens mobilizadas em cada produção, os sujeitos destacaram elementos das linguagens verbal e não verbal, visual e sonora em interação e produziram seus sentidos para o que representavam.

As imagens, por si só, já ofereciam um arcabouço de subsídios para interpretação. Da mesma forma o que escreveram, as verbalizações, os gestos etc. A distinção no conjunto simbólico de linguagens reforça a importância e a independência de cada uma delas. Porém, baseando-nos em Kress (2010), cada linguagem sozinha talvez não conseguisse transmitir o significado das coisas ou dos momentos que foram representados e como foram representados, por requerer e denotar um forte apelo pessoal que precisava ser mais bem explorado e aprofundado com o suporte de outras modalidades e mídias.

Relacionar e concatenar as linguagens favoreceu a construção de sentidos nas produções e clarificou as mensagens para os receptores. Acreditamos que a multimodalidade utilizada apresentou mais perspectivas e trouxe outros e aprofundados significados aos modos de representar essas tramas-textos, visto que oportunizou que textos verbais e não verbais fossem produzidos sob diferentes possibilidades. Verificamos nas produções que as imagens, os tópicos de textos, as músicas, os sons, os gestos, o tamanho, cor, formato e posição que cada linguagem ocupou nas produções, posturas, gestos, olhares e assim por diante garantiu a certificação e o enriquecimento do significado que cada sujeito elaborou (KRESS, 2010).

Logo, a multimodalidade esteve presente nos gêneros, nas formas de comunicar e expressar as concepções e vivências. Se a paisagem comunicacional esteve sinalizada por uma gama de linguagem e maneiras de agenciar significados, as produções consubstanciaram-se por variados modos semióticos, e os diálogos que estabeleciam com as interfaces no processo de construção das narrativas digitais conferiam-lhes a multimodalidade no como e por quais meios estavam sendo produzidos significados para o sujeito.

Para nós, no conjunto das produções narrativas trazidas aqui, percebemos que há diferentes maneiras de contar histórias e destacar as experiências vividas. Com relação à maneira como construíram, puderam mobilizar o formato oral, escrito, por imagem estática ou em movimento, enfim, os diversos modos e meios de representação. Nesse contexto, lembramos em Prado *et al.* (2017), que as narrativas digitais expandem e favorecem outras iniciativas de construção improváveis em uma narrativa tradicional, visto oportunizarem criar,

recriar, incrementar, enviesar e entrecruzar as informações e acrescentar outros elementos de linguagens digitais.

Em consonância com Kress (2010), verificamos que trabalhar no modo multimodal permitiu tornar as narrativas incrementadas em diferentes linguagens, que ampliaram e aprofundaram os sentidos, dada a multiplicidade de atributos e semioses que produzimos em nossas interações com o meio. Portanto, com as produções entendemos que a multimodalidade conjugou diversos modos e recursos, combinando-os no ato da comunicação elaborada pelos participantes de nossa pesquisa, mas que os sujeitos também reconheceram as distinções entre os modos de enunciação pelas mídias, como na escolha da trilha sonora mais apropriada ao enredo da narrativa ou do poema favorito para embalar a construção do significado da mensagem que traziam.

No geral as produções são simples, mas puderam vislumbrar ressonâncias e aprendizagens mais profundas, uma vez que os sujeitos moldaram a informação e os conhecimentos para atender a proposta de representar e comunicar sua experiência e seu lugar no mundo. Além disso, moldaram a forma como comunicar as representações de mundo construídas. Dizemos aprendizagens profundas em decorrência das provocações que a produção de significados desencadeia no conjunto de conhecimentos e saberes dos sujeitos sobre si, sobre o mundo ao seu redor e sobre o uso de tecnologias. A subjetividade foi disposta na mesclagem dos recursos e semioses do verbal ao visual, com vistas à produção do sentido, como também no conteúdo e nas composições que trazem a representação do mundo experiencial dos sujeitos, que comunicam sob diferentes gêneros e modos de combinação distintos.

A proposta de construção de cada produção não foi despretensiosa, tinha como objetivo posicionar o sujeito de nossa pesquisa como fazedor/produtor da narrativa e verificar as potencialidades, que enquadramos no terceiro elemento da potencialidade da narrativa, para a ação requerida. Sendo assim, os sujeitos puderam experimentar na ação de produzir diversificadas maneiras de intervenção e participação social, que ampliam as possibilidades de produção de sentido e engajamento autoral, preocupação já trazida em documentos oficiais que tratam da educação brasileira. E considerar essa questão da autoria nos remete a recolocar ou até mesmo devolver ao sujeito o *status* de construtor, de *design* e agenciamento de seus saberes e formas de representar estes saberes, a partir dos processos formativos que participou.

Pelo projeto de *design* e agência que empreendemos, viabilizamos fluidez e não convencionalidade às produções, deslocando o centro da discussão para a engajamento dos

sujeitos como *designers* ativos de seus processos e seus construtos. Nesses arranjos engendramos as produções dos significados e revelamos as escolhas, os modos e os saberes que estes têm construído (KRESS, 2010). A ideia de trazer o *status* de construtor nesse projeto conferiu um processo ativo e dinâmico às produções desses sujeitos.

Nos *designs* elaborados pudemos ver que os sujeitos lançaram mão dos recursos disponibilizados para elaborar e desenvolver seus interesses como produtores de significados, ou seja, fizeram uso dos recursos semióticos nos seus modos e respectivas combinações de modos, resultando na manifestação e exteriorização de seus discursos, em um movimento que articulou projeto de si e organização da representação da mensagem.

Na discussão empreendida por Kress (2010), o *design* faz referência à elaboração e ao delineamento de algo novo, um significado que é materializado como cerne da perspectiva de autor/construtor/*designer*. Isso significa moldar os recursos e os produtos elaborados, mas também moldar a interação que se realiza ante aquele recurso, reconfigurando-os, na comunicação, interação e objetos resultantes dessa intervenção reconfigurativa que respalda o processo de agência.

Nesse limiar, as produções se tornaram mais ricas em linguagem, combinações, modos de representação e significados. Os sujeitos modificaram a paisagem comunicativa, estando em cada proposta de ação articulando mudanças que adaptaram e dialogaram com as demandas postas. Nos *designs*/produções, os participantes da pesquisa projetaram a negociação de significados e representação de mundo, em um processo dinâmico de escolhas, criação e reflexão sobre as formas de representação. Foram, por isso mesmo, agenciadores de seus processos, porque contribuíram ativamente como *designers* das produções no minicurso.

Já sobre os enredos tratados, com relação ao conjunto das produções dos sujeitos, enquadrámos os assuntos trazidos em narrativas autoformativas, quer seja pontuais na elaboração de conteúdo educativo ou em biografias educativas mais amplas, nas quais indicam os processos de constituição individual em uma elaboração que envolve olhar para si e para suas subjetivações, aprendizagens e reflexões sobre a profissão (NÓVOA, 2013).

As biografias trouxeram nuances do curso da vida com ênfase nos percursos escolares, em que as experiências rememoradas agora deram pistas sobre a autoformação que está posta e as implicações das histórias de vida para a escolha da profissão docente. Esse exercício de contar suas histórias, de rememorar situações e aspectos da vida, ao nosso ver, alcançou um patamar profundo em algumas falas, como nas produções audiovisuais de Joher Souar e Tom, que afirmaram nunca antes terem pensado no motivo de escolha da profissão, somente no

exercício proposto da produção audiovisual começaram a refletir sobre o assunto (nota diário de campo, dia 26 de agosto de 2020).

No processo autobiográfico que se permitiram, esclarecem as condições pelas quais falam de si e de suas vivências educativas, que por sua vez puderam se configurar em vetor de apropriação de sua história e projeto de vida, engendrando sua autoformação. Nesse contexto, pelo conjunto das produções, consideramos que os sujeitos compreenderam as tarefas postas no minicurso como um momento de articulação e constituição de si, recurso interno diretamente ligado à capacidade de elaborar e elaborar-se pelas linguagens solicitadas e utilizadas, estando aqui um resultado bem significativo.

Nas narrativas autobiográficas, os participantes revelaram processos de subjetivação da maneira como se entendem e estruturam a sua autoconstrução, e também do mundo social a qual fazem parte, as paisagens que constroem da profissão, as apropriações mentais, os roteiros de ação e de diálogos que promovem, enfim, as histórias, que, no dizer de Delory-Momberger (2016), resultam da compreensão e prática social situada em seu tempo e seu espaço, pressupondo uma operacionalização constante de nós mesmos que se constitui em um movimento autobiográfico.

Assim, as reflexões e inscrições que demarcam o agir e o pensar humano desses sujeitos estão materializadas nas autobiografias que construíram, articulando os tempos e as experiências vividas e seguindo uma razão narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2016). Assim, as autobiografias estruturaram uma elaboração cumulativa e integrativa das experiências de vida apreendidas, que transcorrem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencem os participantes, demarcando épocas, recursos e ambientes pelos quais viveram e vivem.

Foi por incorporarem a dinâmica de um pensamento narrativo em suas produções que pudemos acessar “um saber biográfico” como denominado por Delory-Momberger (2016), que forneceu entradas para o campo de pluralidades de manifestações mentais e comportamentais aos quais se dedicaram a partilhar nesse processo empreendido. Assim, temas como encontros com a docência e escolha pela profissão foram delineamentos que se sobressaíram nas construções dos participantes, ao trazerem um exercício retrospectivo em que destacam os marcos temporais, espaciais e pessoas que influenciaram o enredo e significados das histórias de suas vidas, sendo estes, na acepção de Bruner (2004) e Rodrigues (2017) os elementos que compõem o pensamento narrativo.

De acordo com esses autores, pelo pensamento narrativo ordenamos a experiência e a construção da realidade. Por ele temos a oportunidade de revelar como construímos o

conhecimento sobre a experiência sob três aspectos: em tempos, espaços e interações humanas. Nesse sentido, o elemento tempo referenciado nas autobiografias deve ser visto muito além de uma simples cronologia. O tempo demarcado nos relatos da infância, da adolescência, o tempo de prestar o Enem formam uma dimensão constitutiva da experiência de biografização desses sujeitos, quando se dão conta do que vivem e conseguem dar forma a essa tomada de consciência.

Para Delory-Momberger (2016, p. 146), nas narrativas a temporalidade é um artifício que ajuda a organizar e compor a experiência humana, portanto, o meio pelo qual os participantes de nossa pesquisa delinearam a materialidade de suas vivências e demarcam sua existência. Para a autora, “essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida”.

Nas tramas-texto que construíram nessas atividades de produção narrativa, escrita e falada, completa ou fragmentada, encontramos o território emergente e espetacular das adjacências que fundamentam esses participantes. Afinal, em concordância como Delory-Momberger (2016), foi a maneira de representação e organização da existência no tempo que esculpiu na sucessão de acontecimentos as suas próprias experiências. Assim, mais que um episódio da vida em um tempo determinado, esclarecem momentos do dar-se conta de si e de sua trajetória.

A demarcação do espaço, outro elemento do pensamento narrativo, esteve como aquele lugar onde conquistaram objetivos de vida e aquisição de conhecimentos. A escola ou a universidade representaram instituições que despertaram e promoveram mudanças importantes e significativas em suas vidas, trazendo-lhes esperança, oportunidades e outras perspectivas. Neste caso, caracterizamos o processo educativo a que foram submetidos ao longo de suas vidas como o espaço pelo qual compreenderam e se formaram gente. Os sujeitos tomam a educação como campo inerente ao ser e ao tornar-se indivíduo. Por esse espaço (a educação), construíram e se apropriaram de sua história e de seu projeto de vida, sendo tema e engrenagem pelos quais esclareceram suas condições, elaboraram e traçaram as emergências do viver e do ser docente. Assim, consideramos que as biografias educativas em que assentaram as instituições educativas como dimensão espacial de um pensamento narrativo se constituem material privilegiado de um saber de si e da profissão.

Por último, considerando o pensamento narrativo que adotaram nas construções, os outros atores que influenciaram suas trajetórias formativas também foi mote destacado nas produções das narrativas digitais que se orientaram pelo pensamento narrativo. Aqui, os outros atores foram veículos e dispositivos que adotaram para acessar as suas singularidades.

As pessoas que marcaram suas vidas e suas escolhas pela profissão foram dispositivos que utilizaram para refletir sobre si. O acesso às nossas singularidades, a que Josso (2007, 2010) e Delory-Momberger (2004, 2016) se referem, foi percebido pelos sujeitos quando reconheceram a pluralidade envolta e relacional com outras pessoas importantes em suas trajetórias, que adotaram para nos firmar e afirmar-se na autobiografia que elaboravam.

Ao narrarem os sujeitos instrumentalizaram e se permitiram acessar um determinado conhecimento, que caracteriza sua maneira de se relacionar com os outros e experienciar seu próprio caminho profissional, de desenvolvimento cognitivo e de apropriação da realidade. Tudo isso visa a favorecer a compreensão dos enunciados e construtos que os sujeitos fazem do mundo ao qual estão inseridos (SANTOS, V., 2016). Consideramos esses elementos fundantes da narrativa autobiográfica desses sujeitos, operações ao mesmo tempo complementares e inseparáveis que se fazem seres sociais, em uma relação singular-plural (JOSSO, 2007).

Ainda com relação aos enredos trazidos, temos as elaborações que concentram a propositura de um material educativo. Nelas os sujeitos dimensionaram como lidar com os recursos propostos, que estratégias e adaptações adotaram, que conteúdos utilizaram e para qual público estavam planejando aplicar saberes importantes ao profissional e ao aprendiz da docência. Esse exercício colocou a preeminente necessidade de construir alternativas significativas já na formação que a renovem, como também as propostas educativas para a escola, além de ter sido mais uma maneira de incorporar e articular teoria e prática, exercício profissional já no curso de formação, quando essas dimensões pedagógicas foram trazidas nos experimentos de elaboração de conteúdo.

Acreditamos que esses experimentos de construção de material fazem com que cada um encontre a sua maneira própria de ser professor, adquirindo repertórios para sua identidade e profissionalidade ainda na formação. Sobre isso solicitamos a fala de Delory-Momberger (2016, p. 15) ao dizer que esses experimentos podem se tornar aprendizados para os sujeitos, e esses aprendizados serem integrantes e norteadores em relação à identidade profissional que constroem, visto que esse experienciar constitui-se como um “ambiente social de produção de papéis, valores, autoimagens e trajetórias”, conhecimentos e saberes.

No que se refere ao estímulo à imaginação, verificamos que os sujeitos procuraram desenvolver um pensar criativo que foi materializado em cada produção. Instigados pela proposta do minicurso ou movidos por uma inspiração, os sujeitos conseguiram elaborar suas narrativas com inventividade. A simples adaptação da mídia ou uma produção totalmente

inovadora já nos demonstra a fluidez com que os participantes projetaram e desenvolveram suas narrativas digitais.

Nas produções vimos resultados da combinação nova de elementos ou linguagens já conhecidos ou a introdução de um novo elemento. Cada uma dessas possibilidades foi única e pôde ser indicativo do estímulo à imaginação e à criatividade para construir as narrativas digitais. As produções combinaram aspectos textuais e visuais para narrar histórias. Nisso, possibilitaram que as histórias pessoais ou pedagógicas dispusessem de sons e oralidade, imagens em movimento ou não, e até hipertextos, em uma estimulação criativa à escrita e à fala, ao uso de tecnologias e suas funcionalidades, tempo e sequencialidade, personagens e narradores, e ainda autoria e trabalho em dupla. O nível de estímulo à imaginação variou, sendo em algumas produções mais notório e expandido que em outras, a destacar, por exemplo, a produção visual de Dea, as produções orais de Lala, Marina e Cris, a produção escrita de Tom e a produção audiovisual de Isabel.

Contudo, acreditamos que se constituíram movimentos de tomada de controle, motivação e interesse dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento da perspectiva formativa deles como *designers* de saberes e inventividades para a profissão. Nesse prisma, verificamos que os sujeitos exercitaram a autonomia e o controle de suas ações, que lhes permitem refletir e construir conhecimentos nesse processo autoformativo (WOODS, 2013). Esses aspectos podem ser observados como processos de objetivação que envolvem a concretização de um projeto formativo, que dimensiona as experiências vividas pelos sujeitos em sua auto-orientação (JOSSO, 2007).

Esses quefazeres nos lembram também o *design* e a agência, tratados como uma investida na necessidade de conceber um fazer, um desenho, uma ação/transformação ativa e dinâmica do mundo que circunda o sujeito, com o uso dos recursos e meios culturais existentes, a seu modo. Esse desenho, como falamos, adquire formas contemporâneas cada vez mais configuradas em multimodalidades linguística, visual, auditiva, gestual e modos de significação que estão agregados às maneiras como os sujeitos concebem e pensam a partir dos meios digitais (COPE; KALANTZIS, 2009).

Nesse sentido, o espaço na formação para a criação deve ser mais fecundo, pelo qual a inovação, a engenhosidade e a autonomia dos sujeitos *designers* possa se desenvolver. No lócus de nossa pesquisa, a formação em Pedagogia, esse processo de agenciamento e *design* tornou visível para os sujeitos participantes a possibilidade de juntar as histórias e experiências pessoais à aquisição de conhecimentos, que podem ser construídos de maneira

criativa nos significados e aprendizagens pertinentes ao exercício da profissão, ao uso das tecnologias, a partir de sua dimensão pessoal.

Não tratamos das aptidões que os sujeitos devam possuir quanto ao uso de TDIC, mas à questão de engajamento e autoria do sujeito em um processo de *design* ativo de significado. A lógica de *design* e agenciamento está nesse reconhecimento da tomada de significado como processo ativo e transformador, que a torna profícua nos percursos formativos dos sujeitos (professores ou aprendizes da docência) imersos nesse mundo diverso e em mudanças constantes.

Nessa óptica, as tecnologias e os usos que fizeram delas para compor as produções apresentam-se para nós como espaços de significação e recontextualização de suas vivências, nos quais um movimento criativo e reflexivo deixou transparecer emoções, sentimentos, sonhos, perspectivas e saberes materializados nas narrativas digitais. Se a formação proporciona aos aprendizes esse tipo de experiência que entrecruza conhecimentos técnicos e pedagógicos, e ainda histórias e conhecimentos oriundos das experiências pessoais, os formandos terão maiores condições de desenvolver seus processos de apropriação crítica e criativa das tecnologias, além de poderem experimentar maneiras de trabalhar os recursos na construção de conhecimentos e novos contextos de aprendizagem respaldados na e pela experiência de cada um (RODRIGUES, 2017).

6.2 Repercussões formativas nas produções

No segundo prisma desta investigação buscamos identificar as dimensões formativas reveladas pelos participantes na produção das narrativas digitais. A partir daqui tratamos de promover o segundo movimento de análise previsto, fundamentando na abordagem hermenêutico-fenomenológica, que nesse trabalho de produção de narrativa digital valoriza os repertórios formativos resultantes da reflexão pessoal que os sujeitos realizam na passagem de uma consciência imediata do vivido para uma consciência mais aprofundada e refletida. Segundo Finger (2010), trata-se de um saber hermenêutico-fenomenológico oriundo da pessoa, que inclui sua compreensão sobre a experiência vivida no projeto formativo que desenvolvemos e está situado naquilo que Josso (2010) colocou como o pensar a experiência vivida.

A geração dos dados que serão expostos a seguir obtivemos mediante entrevista de grupo focal. Para isso, perguntamos aos sujeitos sobre os significados e aprendizagens desse processo experiencial de construção de narrativa digital para a sua formação. Diante das

respostas tematizamos as seguintes: apropriações em tecnologias, autoria e reconhecimento de si como aprendente.

a) Apropriações em tecnologias

A análise dos enunciados permite depreender diferentes níveis de apropriação tecnológica que passamos a considerar como subtemas que qualificam as dimensões formativas reveladas pelos sujeitos. Sobre apropriações tecnológicas nos aproximamos da defesa de Buzato (2009), que assevera ser esse um movimento de compreensão e domínio de novas tecnologias pelos sujeitos de modo a negociar criativamente, de maneira mais ou menos intensa, os *designs*, configurações e sentidos quanto ao processo de aprendizagem.

Para Marina a produção das narrativas favoreceu uma mudança na forma como percebe e vislumbra o uso de tecnologias em suas práticas. Diz que não era usuária de mídias no seu dia a dia, mas que pode repensar a utilidade de ferramentas tecnológicas para a educação a partir desse processo.

A experiência vivida ao longo do curso através das atividades desenvolvidas possibilitou novos conhecimentos que até então não conhecia, pois não posso deixar de dizer que não fazia uso das mídias no meu cotidiano, mas a partir do minicurso é que pude perceber que elas são ferramentas indispensáveis para o campo educacional, uma vez que há tantos recursos tecnológicos que podem auxiliar o professor dentro e fora da sala de aula, desde a elaboração de um plano de aula com a utilização dos diversos recursos, aplicativos editores de texto e vídeos, o *podcast* e outros, como a possibilidade de (re) criar novas histórias a partir de uma já existente que é o caso da narrativa transmídia. A possibilidade de produção das narrativas trouxe um olhar diferente quanto ao uso das mídias e recursos, visto que como pedagoga em formação atentei para o fato da necessidade e possibilidade de interagir de forma mais educativa nesse meio tecnológico através do desenvolvimento de conteúdos, tanto da parte de educadores quanto dos estudantes. (Sujeito Marina, entrevista grupo focal).

Consideramos sua argumentação oportuna e cheia de sentido, uma vez que estamos tratando de uma pedagoga em formação, que possivelmente atuará como professora e encontrará uma realidade que retrata a nossa sociedade imersa em tecnologias. Pareceu-nos ter sido convencida quanto à relevância de uso de TDIC para a aprendizagem e ainda problematiza sua utilização para fins transversais na aprendizagem. Pelo enunciado, a mudança de olhar de que trata nos direciona a reflexões que se encerram em aprendizagens sobre a dimensão pedagógica que tem construído sobre o uso de recursos e, nesse interím, sua compreensão quanto a TDIC está posta como ferramenta educativa que pode potencializar o ensino e a aprendizagem.

Esse sentido que Marina atribui em sua relação com as tecnologias aprofunda os movimentos de apropriação tecnológica que realiza. Foi experimentando na sua formação que enquadrou as tecnologias a serviço do aprender culturalmente ajustado aos novos tempos (COSTA, 2017). Esse sentido criado às tecnologias poderá desencadear implicações importantes ao seu processo formativo, de identidade professoral e em futuras incorporações à prática docente (RODRIGUES, 2017).

Para Lala as aprendizagens se voltaram diretamente às competências e habilidades quanto ao uso de tecnologias. O que construiu a partir da produção das narrativas digitais ressoa na discussão de letramento digital que o profissional da docência deve adquirir, tendo em vista a realidade atual e a necessidade educativa dos alunos que encontrará nas escolas.

Me possibilitou dar início ao meu letramento digital que facilitará minha atuação profissional em sala de aula futuramente. A aquisição de tais competências e habilidades digitais e tecnológicas se tornaram imprescindíveis para a formação, pois, com a mudança nas relações professor-aluno ocasionadas pela revolução tecnológica e cultural, houve a necessidade de apropriação de tais tecnologias por parte dos docentes para que estes possam oferecer novas formas de aprendizagem para os alunos que são "nativos digitais". Em cada atividade deste minicurso pude adquirir novas competências e habilidades, como na construção e publicação de textos em blogs, construção de narrativas audiovisuais, gravação de *podcasts*, edição de vídeos entre outros, que contribuíram para enriquecer para minha trajetória de docente em construção. (Sujeito Lala, entrevista grupo focal).

Em sua argumentação temos uma breve síntese do desvelamento da engrenagem em que as tecnologias passaram a ser necessárias especialmente ao campo do ensino e da aprendizagem. A exigência quanto ao desenvolvimento de novas formas de aprender com as tecnologias são resultantes das práticas socioculturais mais gerais, construídas pelos sujeitos na contemporaneidade. Esse movimento provoca e renova as práticas educativas, devendo ser uma constante em atendimento às necessidades educativas dos estudantes. É preciso considerar na educação o perfil atual de um aluno nativo digital e promover já na formação do professor práticas que favoreçam aos aprendizes da docência perceber e encarar as emergências do contexto educativo e repensar a autoria e a propriedade do conhecimento, bem como o seu processo de construção.

Essas problematizações já foram proferidas pela teoria da pedagogia de multiletramentos, que desde sua origem situa as mudanças consolidadas e requeridas nas práticas socioculturais, e com as tecnologias. A teoria dos multiletramentos nos fala da complexificação com que as propostas educativas foram direcionadas para efetivar e estimular mudanças na educação que favorecessem uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Segundo essa teoria é preciso embasar os processos educativos de maneira diferente,

primando mais pela experimentação e conseqüente abertura para construção de conhecimento, que pela simples reprodução deles.

Para Cope e Kalantzis (2009), é preciso promover e valorizar os fazimentos, agenciamentos e subjetividades dos sujeitos no processo de experimentação e construção do conhecimento, e se tratando especificamente dos participantes de nossa pesquisa (aprendizes da docência) esse mostrou-se ser um direcionamento fecundo com vistas a aprendizagens e identidade profissional.

A fala do participante Joher Souar (entrevista grupo focal) traz o aspecto das potencialidades das tecnologias: “ao produzir as narrativas, pude conhecer, aprendi a gama de possibilidades que há quanto a meios de interação, de ensino, de aprendizagem!”. Pelo exposto, aprendeu que as tecnologias são promissoras ferramentas cognitivas, desafiadoras e significativas para a aprendizagem – no caso do participante, aprendizagem para a docência sublinhada pelos possíveis encadeamentos e ressonâncias que incrementará sua prática educativa e pedagógica, como perspectivou Costa (2017). Essas possibilitam também estratégias de ensino e aprendizagem que retomam e enriquecem o processo educativo/formativo dos participantes, que têm a oportunidade de tomar a prática de ensino como uma construção contínua de aprendizagens de si e da profissão.

Porém, quando Joher Souar vincula as tecnologias à prática pedagógica, traz à tona um tensionamento no processo de construção de novos saberes e aprendizagens sobre a profissão docente (MARTINS; SILVA, 2016). Quando o participante, que já atua na docência há nove anos, coloca que pôde aprender possibilidades, julgamos que as aprendizagens desse processo estão marcadas por movimentos que geram aberturas e reflexões sobre sua formação pedagógica, trazendo subsídios para a sua práxis docente.

Nesse sentido, sua práxis estará marcada pelo uso transformador das TDIC nas atividades educativas, uma vez que caracteriza o conhecimento sobre as tecnologias e a viabilidade metodológica que fundamentará suas escolhas em sala de aula, com vistas ao bom desenvolvimento do processo educativo. Assim, entre os avanços quanto ao domínio instrumental de recursos e os desafios concernentes a sua utilização, esse participante abre espaço para a ressignificação das experiências com as TDIC, reinventando e refletindo sobre os usos pedagógicos e didáticos dessas (PASSEGGI, 2011).

A participante Isabel consegue elencar duas aprendizagens que o processo de produção de narrativa digital lhe proporcionou, apontando para dimensões de aprendizagens de natureza técnica e pedagógica nas produções que mais gostou de construir, que por sua vez

estão consubstanciadas e reverberam nas apropriações das mídias, para o desenvolvimento de atividades cotidianas e também atividades de ensino.

Em meio à pandemia mundial que vivíamos durante o minicurso e o fato da mesma ter me levado a sair de sala de aula e encarar o virtual com meus alunos, tive inúmeros aprendizados. Entre eles, o valor de uma publicação em uma rede social como forma de mostrar a outros a minha experiência. Outro aprendizado foi entender que vivemos em um mundo digital e que a sala de aula também precisa encarar essa transformação e inserir nos planos aulas que utilizem as plataformas digitais mais adequadas. (Sujeito Isabel, entrevista grupo focal).

A primeira aprendizagem destacada configura-se no reconhecimento dos espaços de compartilhamento de experiências docentes que a rede pode oferecer. Esse limiar condiz com o que discutimos ao longo de capítulos anteriores, quando lançávamos a hipótese de que podemos fazer uso de redes e mídias sociais para socializar as feitura do professor em sala de aula, e com isso, podemos ocupar os espaços virtuais de maneira significativa e produtiva para a carreira docente, no sentido de trocas de experiências e maior interatividade entre professores.

Em consonância com o enunciado, com as narrativas digitais fertilizamos um terreno em que os professores e aprendizes da docência podem tomar a si mesmos como objetos de reflexão nas escritas de si, das experiências profissionais e da produção de conhecimento, inclusive sobre e nos usos pedagógicos das TDIC (RODRIGUES, 2017; CANINI, 2018). Consideramos essa possibilidade extremamente importante na construção e reconstrução de outras lógicas, diálogos e práticas interativas e articuladas entre os docentes, e as narrativas em rede podem ser um veículo para essa questão.

Já a segunda aprendizagem que Isabel destaca está próxima à argumentação já trazida anteriormente da compreensão de que a sala de aula passa por mudanças desencadeadas pelas TDIC, que por sua vez precisam ser incluídas nas propostas de ensino e aprendizagem. As transformações suscitadas pelas tecnologias e seus usos estão impondo essa perspectiva para as escolas, que a cada dia se deparam com o desafio mais intensificado de transpor os recursos tecnológicos em função de uma aprendizagem mais propositiva e motivadora para os alunos (COPE; KALANTZIS, 2009 KRESS, 2010), visto que as tecnologias possuem elevado potencial em termos de desenvolvimento cognitivo e social (COSTA, 2017).

Na fala do sujeito Tom, encontramos o vislumbamento da possibilidade de compartilhamento de informações de maneira inovadora com o uso de tecnologias. Os quefazer do minicurso ampliaram sua visão quanto ao uso de recursos tecnológicos.

Permitiu favorecer novas formas de acesso à informações sobre novas tecnologias, de comunicação e ferramentas tecnológicas que ampliaram minha visão em relação às narrativas transmídias e como podemos compartilhar informações de modo didático, lúdico e dinâmico, usando a tecnologia e, assim, criar novas concepções e variadas possibilidades a partir de metodologias ativas, por exemplo, que em conjunto com o uso da tecnologia tendo como base a realidade de cada pessoa, abre espaço, a fim de atender ao novo processo de ensino. (Sujeito Tom, entrevista grupo focal).

Embora destaque especificamente a narrativa transmídia, conjugando o alinhamento de diversos aspectos didático-pedagógicos no ato de compartilhar e criar maneiras de pensar e usar as ferramentas digitais com vistas ao processo educativo, encaramos sua argumentação de maneira mais ampla, nas proposições que o uso de TDIC por meio da produção de narrativas pôde desencadear. Para nós aqui está o cerne de sua aprendizagem, as apropriações que ressignificam o uso, uma vez que reconhece as TDIC como parceiras na construção de conhecimento que abrem espaços e podem ampliar a capacidade de criação e invenção humanas, conforme indicado por Rodrigues (2017) e Almeida e Valente (2011).

Nesse mesmo sentido de novos quefazeres com as tecnologias se deram as avaliações das participantes Fah e Dea, porém com vistas diretamente ao exercício profissional, dado que as duas participantes já atuam em sala de aula com crianças. Fah encontrou nesse processo possibilidades de propor atividades de forma lúdica no âmbito de seu exercício profissional.

Me abriu um leque de informações que não imaginava. Em cada aula eram apresentadas ferramentas tecnológicas para trabalharmos com diversas idades no âmbito educacional. Foram muitas novidades enriquecedoras e em cada uma das instruções víamos que é possível oferecer atividades educativas tecnológicas com qualidade e ludicidade. (Sujeito Fah, entrevista grupo focal).

De fato a produção de narrativa digital permitiu aberturas e possibilidades quanto a novos usos. Em âmbito mais geral de uso de TDIC na educação, pode alterar determinadas lógicas e práticas engessadas na escola por meio da prática do professor, pois o potencial da TDIC pode ser ampliado e enriquecido em cada descoberta e experimento que se faz no cotidiano das práticas profissionais. Essa participante parece ter articulado o que aprendeu com implicações de transposição dessa aprendizagem no seu exercício em sala de aula, que culmina em um movimento pertinente a sua práxis docente.

Nesse processo está em vista não somente a adoção do recurso, mas o prefácio de novas formas de aprender e ensinar. Quando trazemos essa afirmação estamos considerando a adequação de práticas docentes nas escolas e no campo da formação de professores, local que devemos investir se quisermos promover alterações na educação básica. Essas são

contribuições necessárias no fomento à formação docente para a contemporaneidade (RODRIGUES; GONÇALVES, 2014; RODRIGUES, 2019a).

Outrossim, para Dea a produção das narrativas digitais fez vislumbrar outras formas de pensar e utilizar as ferramentas tecnológicas no processo educativo que media. Esse contexto de produção de narrativas a fez refletir mais diretamente sobre a conjuntura de seu exercício profissional. Assim, nos diz que foi muito significativa essa aprendizagem: “até então, não havia imaginado como a minha área poderia utilizar ferramentas tão tecnológicas para benefício do aprendiz e do ensino. Através da produção das narrativas, notei que tudo é possível com o incentivo certo e criatividade” (entrevista grupo focal).

Aqui também encontramos a percepção do potencial da tecnologia, que pode ser agregada e incorporada aos processos de aprendizagem, dela (participante) e de seus alunos da educação básica. Pensamos ter havido aqui um entendimento de por que e como integrar as TDIC ao seu campo profissional. Refletir as apropriações e ressonâncias oriundas das aprendizagens construídas para o campo profissional torna-se uma descoberta e aprendizagem importante, e põe em xeque a formação como espaço que impulsiona práticas docentes com as TDIC quando promove essa aproximação do formando com tecnologia, segundo nos asseguram as pesquisas de Rodrigues (2017, 2019a) e Reis e Lunardi-Mendes (2018).

Como temos visto em uma gama de pesquisas sobre educação e formação de professores, e ainda documentos oficiais que orientam a educação brasileira atuais, é eloquente a agenda quanto à prática educativa do professor incluir as tecnologias digitais e a necessidade desse profissional possuir saberes e competências para o desenvolvimento dessa prerrogativa. Sendo assim, a formação de professores foi convocada a problematizar e promover essas circunstâncias que perfazem o (multi)letramento digital do professor, que emerge como diretriz urgente que reverbera e favoreça maiores condições de o profissional da docência dar conta das demandas do contexto de ensino e aprendizagem que a escola e os alunos hoje apresentam.

Pelos enunciados os participantes reconheceram as construções culturais emergentes e problematizam as práticas educativas com as tecnologias no conjunto dos saberes, conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao profissional da docência. Demonstraram ter consciência quanto à inevitabilidade de aquisição de um domínio cada vez mais diverso e abrangente em relação ao uso de tecnologias com vistas às práticas cotidianas e profissionais.

No que concerne ao conceito de letramento digital estamos aqui considerando a perspectiva mais ampla de multiletramentos, que se refere à prática opulenta e eficiente de

comunicação e interação interpostas pelas novas tecnologias e gêneros digitais. Determinar a prática de uma pessoa como multiletrada é caracterizar seu domínio, usos e apropriações de recursos digitais em suas práticas de leitura, escrita, comunicação e interação mediante códigos verbais e não verbais, textos, imagens, figuras, desenhos, vídeos etc., contudo, uma prática com vista à participação, partilha, experimentação e construção de conhecimentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Aprendizagem importante para o docente em formação.

Diante das discursividades trazidas acreditamos que o viés do multiletramento ocorreu não puramente como um domínio técnico e operativo das ferramentas. Esses participantes não se detiveram ao uso instrumental dos recursos, produziram gêneros e linguagens digitais, ao mesmo tempo em que problematizaram, ressignificaram e pensaram integrá-los de maneira criativa e construtiva à sua formação, bem como às ações educativas nas escolas.

Partindo da informação dada mais acima na caracterização dos sujeitos de que estes já utilizavam de alguma forma mídias e recursos digitais em suas práticas pessoais e profissionais, podemos afirmar que houve um aumento quanto ao nível de domínio dos dispositivos tecnológicos que eles empregaram em suas ações. Para nós, ocorreu uma apropriação em um nível mais avançado, visto que estamos tratando de sujeitos que não tomaram as mídias como um mero usuário que consome informações. Produziram conteúdos, interagiram, se relacionaram, aprenderam individual e conjuntamente, buscaram alcançar um maior controle e autonomia sobre as possibilidades de fazimentos com as mídias e ainda vislumbram transpor as aprendizagens ao campo de trabalho com seus alunos.

Com efeito consideramos essas aprendizagens no limiar das apropriações em tecnologias digitais, sendo percebidas com facilidade nos panoramas encontrados nos trechos enunciados, bem como nos resultados das produções trazidos mais acima. Isso posto, estamos assumindo a acepção de Buzato (2009), que compreende as apropriações em diferentes níveis para caracterizar as práticas sociais que geram, disputam, negociam e transformam os significados e sentidos de determinados conteúdos e linguagem culturais ancorados nas tecnologias.

Para o autor, a apropriação pode ter o nível de internalização, na ocasião em que as tecnologias são dadas como instrumentos externos que carregam conhecimentos passíveis de serem internalizados pelos sujeitos em seus processos. Sobre este nível, destacamos as situações em que os sujeitos declararam e mostraram as suas aprendizagens técnicas sobre um ou outro aplicativo e suas reflexões a respeito dos usos de tecnologias em suas práticas sociais, quando afirmaram, por exemplo, “pude adquirir novas competências e habilidades”, dentre outros dizeres.

A apropriação também pode ter o nível de transformação, como elemento externo, pode ser modificado em função de servir aos propósitos dos sujeitos. Podemos caracterizar esse nível de transformação quando os participantes informaram a promoção do que aprenderam e vislumbravam poder aplicar nas proposições de aulas com seus alunos da educação básica ao dizer, por exemplo, que “em cada uma das instruções víamos que é possível oferecer atividades educativas tecnológicas com qualidade e ludicidade”, “trouxe um olhar diferente quanto ao uso das mídias e recursos”.

No último nível, a apropriação adquire natureza participativa, quando no desenvolvimento de atividades em que a tecnologia é importante os sujeitos promovem adaptações, negociam e modificam seu significado com as interações que realizam em torno dos recursos. Quando refletem e constatarem maneiras próprias em que podem utilizar recursos tecnológicos em suas vivências pessoais e profissionais, como disseram ser possível “criar novas concepções e variadas possibilidades a partir de metodologias ativas”, entre outros comentários.

Como resultado desse processo de apropriação com vistas à participação, instauramos um espaço de renegociação criativa do significado de uso e configuração de tecnologia pelos sujeitos. Conjugamos essas apropriações nas alterações que ocorreram na forma como perceber, usar e incluir as tecnologias nas suas práticas cotidianas para contar suas histórias e compartilhar aprendizagens, sem perder de vista que, quanto maior o movimento de aproximação dos participantes com a tecnologia, mais prontamente modificaram a si e à percepção da tecnologia para si. Se dá uma construção pessoal em que passam de simples usuários de mídia para pessoas que a modificam em uso, e segundo discutimos essa pode ser uma aprendizagem em tecnologia importante quando nos referimos ao docente, seu fazer e sua formação.

Conforme enunciamos anteriormente, outros repertórios de aprendizagens se fizeram, não especificamente voltados às apropriações tecnológicas presentes nessas falas destacadas até agora, como veremos a seguir.

b) Autoria

A narrativa é um valioso instrumento e implica indicativos de autoformação como preconizam Nóvoa (2013) e Josso (2007, 2010). Os sujeitos Tom e Fah nos indicaram dimensões formativas concernentes à prática de narrar e como essa experiência, sob diferentes

maneiras e recursos, desencadeou uma percepção de autoria que ressignificou e retroalimentou o contar e toda a engrenagem potencial que o envolve.

Tom apontou as diferentes e diversas formas de olhar e contar uma história, inclusive a sua história, pelas TDIC.

Existem várias formas de se olhar, contar e recontar uma mesma história, até a minha própria história, que pode ser contada por meio de vídeo narrado com imagens ou em quadrinhos, por exemplo, histórias que podem ser apresentadas de maneiras diferentes utilizando-se da tecnologia, que acaba remodelando assim a expressão narrativa, a forma de repassar a informação, que não vai se concretizar em algo apenas estético-literário, mas também em vários contextos. Nesse sentido, percebi que as narrativas digitais podem ser ressignificadas no modo como são apresentadas, contando uma mesma história. (Sujeito Tom, entrevista grupo focal).

A argumentação do participante confere a abrangência com que a narrativa digital ampliou a maneira de contar as histórias, convergindo com a própria definição de narrativa digital, que demarca um papel importante para as tecnologias no contexto de produção da narrativa. Houve de fato, com o arcabouço das tecnologias digitais, possibilidades de expansão e criação nas elaborações e representações das histórias, das nossas histórias, que reais ou fictícias podem ser apresentadas sob diferentes recursos, que oportunizam incrementações ao narrado (PRADO *et al.*, 2017).

Contudo, o narrar digital para este participante traz à baila a descoberta de uma via para mostrar e mostrar-se, e esse movimento impõe considerar a noção de autoria que se apresenta em sua fala sob dois aspectos: como aquele que encontra um espaço para dizer e expor algo sobre si ou sobre as coisas do mundo e, principalmente, como aquele que se permite contar suas histórias a seu modo (RODRIGUES, 2019b). Assim, lança mão da produção da narrativa digital para autorizar-se a contar, enunciar, expor em rede suas histórias, seus registros e a representação de si a sua maneira.

De forma semelhante, Fah destaca que aprendeu a aprofundar e contar sua trajetória de maneira distinta: “aprendi a olhar com mais sensibilidade para a minha própria história e compreendi que existem várias formas de contar e recontar a minha ou qualquer outra história” (entrevista grupo focal). Sobre o lançar outro olhar às próprias histórias foi talvez uma maneira de mediar, negociar e intervir no e para o conhecimento de si, de elaborar um inventário dos acontecimentos vividos, que lhe ofereceu reflexões oportunas à tomada de consciência de seus percursos (JOSSO, 2007).

Ademais, ao nosso ver se sobressai novamente aqui a questão da descoberta de formas que acabam por legitimar espaços e oportunidades de que dispõe a participante para contação

de suas histórias, como um mecanismo em que ela pode atuar como a pessoa que dá origem e responde por seu enunciado. Assume assim a função de autora, como o sujeito responsável “pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza a sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta” (ORLANDI, 2007 p. 97).

Assim, o trabalho de narrar por meio de vários artefatos digitais instaura um espaço para contar, e desencadeia percepção de autoria na assunção da função de autor que representa e constrói socioculturalmente histórias que demarcam sua inserção no mundo. No lócus de nossa pesquisa, a produção narrativa digital mostra-se um espaço aberto e flexível, não simplesmente pelas diferentes possibilidades e características em que a narrativa digital pode se dar, mas por ser resultado das diversas formas com que o sujeito atua nele ao assumir e exercitar sua autoria.

Obviamente, a noção de autoria tratada aqui não passa pelos parâmetros de gestar e elaborar uma obra literária ou ainda de alguém que instaura uma discursividade. Para efetivar essa atuação aquele que narra se situa na posição de criador e responsável por algo, uma fala, um escrito, uma narrativa digital, o que, segundo Orlandi (2012, p. 79), demonstra a busca de inserção do sujeito na cultura e este “aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição/escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”.

Essa é uma complexa e necessária tarefa do sujeito, pois perpassa aquilo que Paulo Freire (1996b, p. 23) preconiza como “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...] Assumir-se como sujeito porque [é] capaz de reconhecer-se como objeto” que se produz e produz posições no contexto histórico social. A assunção é reflexo de um processo subjetivo que representa a organização e o ordenamento do que fora visto e vivido pelos sujeitos, de suas experiências no mundo (LARROSA, 2004).

Logo, as construções são resultantes de uma atividade subjetiva pessoal e singular, que marca a assunção de uma posição social. Nessa perspectiva concordamos com Possenti (2002 p. 107), quando diz que se trata de “um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” e configura um instrumento valioso na forma como os sujeitos compreendem o mundo e a si mesmos por meio da sua narrativa. Porém, o autor afirma que somente podemos inferir esse processo como indícios de constituição da autoria. Quando os sujeitos em seus textos comuns procuram falar de si mesmo e de seu contexto social mais próximo, deixam marcas, indícios que estão implicados nos traços de estilo e na manifestação de singularidades nas discursividades elaboradas (POSSENTI, 2013).

Para o autor, há indícios de autoria na ocasião em que “recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto”; mas é importante ter em conta que “o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos” (POSSENTI, 2002, p. 121). Assim, a constituição da autoria se colocou de maneira mais ampla, concebida em um processo que valoriza a singularidade nos diálogos e enunciações consigo mesmo e com os outros, bem como as particularidades resultantes de suas intervenções no mundo.

Essa concepção presta às narrativas digitais produzidas um fundamento dialético que pela autoria incentiva movimentos de reflexão dos próprios conhecimentos dos participantes, ao empregar uma voz, uma singularidade, um texto bricolado e criativo, com novas maneiras de enunciar ao lançar mão de recursos e gêneros e recursos diversos. Atos em que se permitiram, com inovação, tomadas de criação que podem nos fazer avançar nas discussões postas sobre os textos produzidos com o aparato tecnológico na universidade, e ainda desencadear efeitos diretos de autoria na prática docente desses aprendizes.

Como última tematização, traremos agora os apontamentos dos sujeitos que direcionam para a promoção de um processo de reconhecimento de si a partir da construção das narrativas digitais.

c) Reconhecimento de si como aprendente

Conforme Josso (2010), é no desenvolvimento de um saber sobre suas próprias qualidades e competências que o aprendente pode se transfigurar sujeito de sua própria formação. Para tanto, a autora destaca ser necessário o reconhecimento da própria presença do ser, ou melhor, o ser de atenção consciente implicado nesse processo, uma vez que nenhum desenvolvimento ou percepção de si se dá à margem dessa dimensão. Nessa óptica, os participantes Cris e Joher Souar reconheceram-se e demarcaram suas presenças, sua atenção consciente em relação aos significados e aprendizagens do minicurso, que podem demonstrar avanços rumo a uma tomada de consciência e profundidade de si.

Cris destaca que foi se refazendo à medida que se reconhecia como capaz de construir as atividades propostas, superando medos e refletindo sobre as ferramentas e suas possibilidades de uso pessoal e profissional.

Uma das maiores aprendizagens que pude obter durante o minicurso é que ‘eu posso’. A cada atividade proposta surgia o medo de não conseguir ou o pensamento

de que “eu nunca fiz isso”, mas à medida que fomos atendendo as propostas e socializando as atividades eu via que aquela era uma boa ferramenta tanto para a utilização pessoal como também um bom recurso para uso em sala de aula. (sujeito Cris, entrevista grupo focal).

A argumentação posta nos demonstra uma tomada de consciência de si, que resulta e é resultante da ação e incorporação de saberes para a participante. O processo encarado elucida para si mesma o que já sabe e o que pode aprender, o que é capaz e se permite aprender, como pressuposto de sua inscrição no mundo. O estar presente para si é fundamental para o ser-no-mundo e para sua capacidade de existir, que perpassa percepções e aprendizagens próprias, segundo Josso (2007). Para a participante, a tomada de consciência de si e de suas potencialidades funcionou como o mecanismo decisivo que lhe permitiu evidenciar sua epistemologia, para que o seu próprio trajeto de formação se realizasse, com consciência das escolhas e desafios presentes e futuros da profissão (JOSSO, 2020).

De forma semelhante, no sentido de pôr-se em evidência, Joher Souar destacou: “[...] uma aprendizagem fundamental foi a de me permitir aprender outras possibilidades” (entrevista grupo focal). Sua aprendizagem, portanto, engendra-se como fenômeno construído a partir da percepção e relação estabelecida consigo mesmo, de modo que sua (auto)construção impõe ou significa uma ação efetiva que permite criar e autocriar novas dimensões para novas emergências do viver.

Demarcar a presença, a tomada de si no percurso formativo, portanto, é um trunfo suplementar que articula mundo exterior com o interior (físico e psíquico), em função de uma tomada de consciência e (trans)formação do sujeito que aprende. Para Josso (2007), reconhecer-se no processo como ser de atenção consciente mobiliza e é mobilizador de intencionalidades, logo, colocar-se nessa posição torna possível desenvolver ou ampliar um conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Pelas falas, esse processo colocou os participantes em relação consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento em questão, em uma construção de saberes e reflexões que poderá fundamentar sua atuação. O reconhecer-se em sua própria formação é um retorno a si na tentativa de compreender-se e desenvolver-se como agente de suas aprendizagens, pois, “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (JOSSO, 2020, p. 78-79). O dar-se conta de si aqui é encarado como um mecanismo de autoformação, visto ser uma intervenção educativa realizada pelos próprios participantes que integraram a sua consciência às atividades, aprendizagens e descobertas, nos processos que empreenderam.

Nesse pressuposto, concebemos autoformação “quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza” (JOSSO, 2010, p. 71). Por essa via os sujeitos criaram, ampliaram e valorizaram e refletiram os significados das vivências, possibilitando a objetificação do pensar em saberes elaborados, que não são transmitidos nem ensinados, mas realizados por todo ser humano que se coloca em contato consigo, durante seus fazimentos e reflexões, em um exercício autopoiético que estabelece como diretriz formativa a presença do sujeito na organização, controle e mobilização de estratégias autorregulatórias.

6.2.1 Dimensões formativas repercutidas em repertórios de saberes

Em relação ao conjunto das dimensões formativas reveladas, caracterizamos como repertórios de conhecimentos adquiridos, saberes os quais os participantes constroem e reconhecem como relevantes no seu processo formativo ou, como temos destacado aqui, autoformativo, com vistas à aprendizagem e prática profissional. Buscaram construí-los porque refletiram e os julgaram indispensáveis ao desempenho da função docente hoje, conforme vimos nas falas, e perceberam, ao menos em certa medida, que os saberes são e devem ser organizados e controlados por eles, pelos próprios aprendizes da docência, o que impulsiona diferentes estratégias ao seu ato de aprender a profissão.

No processo, ao construírem cada uma das narrativas e refletirem sobre essa produção, conforme expusemos anteriormente, demonstraram regular e sistematizar ações que permeiam o pensar sobre si, sobre o meio, circunstâncias e necessidades com que exerce ou exercerão a profissão. Com isso, evidenciam a construção de conhecimentos, de saberes interpretados por eles, organizados e expandidos a partir dos recursos internos e externos que dispõem para realizar suas demandas.

A produção de narrativas digitais neste caso pôde favorecer uma apropriação maior de si, de suas potencialidades e das linguagens e recursos tecnológicos que engendraram essa pesquisa-formação. Assim, consideramos esse processo e os movimentos dos sujeitos como autoformativos, pois permitiram aos aprendizes da docência compreender, organizar e evidenciar aprendizagens variadas, desde conhecimentos técnicos até proposições de reflexividades que vão, pouco a pouco, dimensionando e incorporando aos seus saberes da/na profissão. Ao nosso ver, os saberes projetados partiram da tomada de consciência e controle

dos fazimentos de suas aprendizagens, que permitem a interiorização dos processos, e com isso um autodirecionamento de ações e reflexões empreendidas.

Isso reflete o aprender a aprender dos sujeitos, que mobilizam uma diversidade de recursos internos e externos relevantes à gestão de sua aprendizagem. Segundo Frison e Simão, esse é um dos focos do processo autoformativo do aprendiz de docência, que necessita desenvolver diversos conhecimentos e competências específicas em um processo que “precisa ser, necessariamente, organizado e controlado pelo próprio aprendiz, mobilizando diferentes estratégias que estimulem o ato de aprender” (2011, p. 199).

Dessa forma, situamos o que construíram e aprenderam na interposição dos saberes profissionais que podem se converter na prática em saberes pedagógicos e serem incorporados aos saberes experienciais. Segundo o que vimos em capítulo anterior, Tardif (2014) define os saberes profissionais como aqueles obtidos nos cursos de formação de professores, com o objetivo de habilitar o aprendiz a pensar e desenvolver seus repertórios de aprendizagens sobre a profissão. Já os saberes pedagógicos são as concepções que provém de reflexões sobre a prática educativa em seu contexto amplo, e guiam a sistemas de práticas mais ou menos coerentes, que representam e orientam a profissão docente.

Para o autor os saberes profissionais e pedagógicos se constituem no conjunto de conhecimentos e manifestações de saber-ser, saber-fazer, atitudes e intenções, sendo resultado da confluência de vários outros saberes e oriundos de variadas fontes. São saberes produzidos pelos participantes no e sobre seu processo, um conhecimento próprio, singular, produzido no seu meio, nas relações e representações da realidade, de si e da profissão. Formata-se nas experiências vividas na formação, que, no dizer de Tardif (2014), são dados na incorporação e subjetivação das experiências em situações formativas, logo são saberes que não se dissociam do sujeito que o elabora e expõe e de sua formação.

Contudo, esses saberes somente têm sentido se compuserem a caixa de ferramentas, o repertório de conhecimentos solicitados, mobilizados e desenvolvidos pelos sujeitos em seu campo profissional, não como teoria, mas como prática incorporada às competências individuais e coletivas que representam modelos de excelência na profissão. Ou seja, esse composto profissional e pedagógico somente terá sentido se culminar em saberes que se integrem e façam parte da prática docente, tornando-se, na classificação de Tardif (2014, p. 49) saberes experienciais, visto que estes formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, validados na prática, porém oriundos de diversas fontes.

Com efeito, os saberes experienciais funcionam como uma espécie de (re)tradutor em categorias próprias dos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos nos processos, que favorece ao aprendiz da docência adquirir certas disposições que o façam refletir e enfrentar os condicionantes da profissão, confrontar as certezas subjetivas e as ações do coletivo, fornecer pistas e respostas às questões enfrentadas pelo profissional docente. Logo, esses saberes não se separam de quem os produz e têm seu significado estruturado “no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2002, p. 27).

Aqui está o fundamento de que os saberes adquiridos passam a fazer sentido e dar forma aos construtos identitários que contribuem para o desenvolvimento profissional, uma vez que permitem e favorecem que o sujeito se autorregule e componha seus saberes, ações e reflexões.

6.3 Ressonâncias da produção de narrativa digital para a identidade docente

Seguindo a trilha rumo à construção do último tópico de análise, recuperamos o objetivo específico em que buscamos analisar as contribuições da produção das narrativas digitais em relação à identidade docente, que também estão situadas naquilo que Josso (2010) destaca como a engrenagem de uma formação experiencial que se encerra no pensar a respeito do processo vivido. Para isso perguntamos aos sujeitos sobre as percepções que emergiram do processo de produção de narrativas quando refletiram sobre sua identidade docente. De posse das respostas, procedemos na tematização do que se refere aos indícios de construtos de identidade docente nas falas dos sujeitos, pontuando os seguintes aspectos: aquisição e/ou resignificação de saberes e identidade como processo de inacabamento.

a) Identidade docente pela aquisição e/ou resignificação de saberes

Para Cris, Joher Souar, Fah, Marina e Lala, as ressonâncias desse processo para a identidade docente estão perpassadas pelas aquisições de novos saberes, conhecimentos e habilidades quanto ao uso de TDIC, e pelas reflexões que apresentaram em relação às problematizações que demarcam a formação e a prática docente.

Na fala da participante Cris, a aquisição de habilidades no manuseio dos recursos prevaleceu como aquilo que considerou mais relevante: “Foram imensas as contribuições

principalmente no que diz respeito a minha identidade docente. Agregou em minha construção a aquisição de habilidades na utilização dos recursos midiáticos, habilidades estas nas quais eu não dispunha até então” (entrevista grupo focal). Nessa sua fala encontramos uma associação direta entre a aquisição de habilidades para manusear as tecnologias e construtos de identidade docente. Certamente os saberes irão desenhar uma gama teórica e metodológica que comporá a sua identidade, e, segundo Martins (2015), essas aquisições podem levar a um caminho de conquistas e aprendizagens mais aprofundadas que subsidiarão a prática profissional.

O fato de a identidade ser marcada por saberes perpassados pela aquisição de competências e habilidades em tecnologias foi também diretamente apontado pela participante Lala, acrescido do aspecto da ressignificação dos saberes.

A minha experiência no minicurso foi muito importante na (re) construção da minha identidade profissional docente no curso de Pedagogia, pois pude ressignificar minha formação docente e acadêmica através da aquisição de competências e habilidades em mídias digitais que enriquecem a prática docente e o aperfeiçoamento de outras já existentes que são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem. (Sujeito Lala, entrevista grupo focal).

As competências e habilidades direcionam para as apropriações, sendo importante conhecer e conjugar as tecnologias em suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem, processo que se adquire nos usos e apropriações que fazemos, conforme temos visto em diversos autores que inclusive balizam a fundamentação deste estudo, como Soares (2002), Ivanda Silva (2011), Almeida e Valente (2011), Prado *et al.* (2017) e outros.

A fala do participante Joher Souar traz as mudanças que o processo pôde provocar em sua percepção quanto à necessidade de uso de TDIC no processo de ensino e aprendizagem, tão logo sua identidade docente.

Uma implicação para minha identidade docente é a afirmação de que é possível educar, com qualidade, fazendo uso de recursos que o universo digital proporciona. Antes de "lutar contra o mundo", ou seja, "lutar contra o universo tecnológico" e o que ele possibilita, devo aprender esses recursos, comum aos estudantes, e transformá-los em ferramentas de ensino e aprendizagem. (Sujeito Joher Souar, entrevista grupo focal).

O participante constata ser possível promover práticas educativas de qualidade com ferramentas tecnológicas. Para que isso ocorra, antes de resistir à proposição de recursos no ensino, é preciso aprender e dispô-los em favor das práticas docentes. Nesse trecho revive um velho dilema que esteve/pode ainda estar presente nas percepções de educadores quanto ao uso de TDIC: resistir ou incluir as tecnologias? Esse dilema na verdade situa tensões,

conflitos e desafios com que os profissionais de ensino têm se deparado em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, e revelam uma discrepância em relação à inclusão de ferramentas no ensino. Se por um lado o aluno já traz na bagagem os usos cotidianos que faz de tecnologias, por outro ainda há docentes com inseguranças ou até mesmo leituras ingênuas sobre o assunto (ALMEIDA; VALENTE, 2011), que por vezes dificultam sua incorporação e promoção dessas na sala de aula.

Essa argumentação é um elemento estruturante da identidade docente para estes participantes, uma vez que esse processo significou outro olhar sobre os recursos tecnológicos no ensino, que podem gerar outros saberes e práticas em sala de aula com as TDIC, sobretudo o vislumbre de ressignificação de um objeto que desencadeie novos olhares, concepções, práticas e saberes profissionais, afinal, segundo Paulo Freire (1996a), o saber é delineado na busca, nas construções, nos diálogos que os sujeitos vão fazendo com e sobre o objeto. Por esse prisma, compete a estes sujeitos, ao enxergar o objeto de outra maneira, construir os seus significados sobre aquilo que aprendem, justaposição do que Gauthier e Tardif (2010) preconizam a respeito dos saberes, que se vinculam a pensamentos, ideias que alicerçam a prática, sobretudo discursos capazes de fornecer ao agente o motivo que justifica a ação. Essa engrenagem serve à identidade docente, que se formata quando o sujeito atribui significado ao que aprende, que por sua vez utilizará na sua prática.

Além desse reconhecimento da necessidade de aprender e incluir a tecnologia na prática do professor, Fah e Marina interpõem ponderações sobre a formação em Pedagogia no quesito das tecnologias.

Não estou desmerecendo todas as informações que recebemos ao longo curso, porém eu só acho que a instituição precisa se situar mais nas mudanças que estão acontecendo com a geração atual e a que estão por vir, por exemplo, a pandemia atual nos “forçou” a procurar outros métodos de aprender e de ensinar, tivemos momentos enriquecedores que se não estivéssemos diante deste cenário atual, talvez não teríamos tempo e nem oportunidade de vivenciar esses estudos, sem dúvida nenhuma eu tive contribuições de grande valor para a minha formação como educadora. Até mais do que eu, os meus alunos também serão gratos por cada novidade que aqui eu pude encontrar e passar para eles. (Sujeito Fah, entrevista grupo focal).

A princípio, tenho que falar sobre um questionamento que fiz no decorrer do minicurso: como aqueles temas trabalhados não faziam parte da grade curricular do meu curso? Questionei com alguns colegas sobre isso, pois refleti sobre o quanto aqueles conteúdos eram importantes e necessários para a nossa formação levando em consideração o impacto que a internet tem no cotidiano das pessoas. Ao pensarmos como atualmente a tecnologia faz parte do cotidiano de estudantes em todas as faixas etárias, e mesmo sabendo do déficit de acesso a recursos tecnológicos dentro das escolas, a possibilidade de conhecer, acessar e buscar novas formas de trabalhar as mídias e narrativas com os estudantes traz na minha perspectiva como

docente em formação novos olhares sobre como buscar meios e mecanismos para inserir dentro de processo de ensino-aprendizagem o uso mais consciente e de forma educativa com os alunos fomentando a criatividade dentro desse espaço. (Sujeito Marina, entrevista grupo focal).

Pelos trechos expostos destacamos dois elementos que nos parecem indicar saberes problematizados pelas participantes. Primeiro, as já reiteradas afirmações sobre a importância de apropriações em TDIC, nas quais se verifica o reconhecimento da necessidade de o professor aprender e utilizar esses recursos com vistas à melhoria na qualidade do processo de aprendizagem (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Há, no contexto atual, essa demanda de preparação e aperfeiçoamento a que os docentes devem se submeter, com o intuito de adquirir mais condições de responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

As problematizações e ressonâncias de uso de tecnologias nas práticas pedagógicas podem ser um estímulo à aprendizagem dos alunos, potencializando o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Justamente aqui encontramos a obrigatoriedade de aprender a utilizar ferramentas, dada as provocações e mudanças nos processos educativos que as tecnologias levantaram. Logo, a necessidade de aquisição de competências em tecnologias é importante na formação docente, visto que as emergentes formas de aprender dos alunos são outras (SILVA, I., 2011; ALMEIDA; VALENTE, 2011).

O segundo elemento que destacamos das falas de Fah e Marina refere-se aos apontamentos que fazem sobre a sua formação, quando já conseguem, mesmo estando ainda no curso, avaliar o processo formativo, bem como vislumbrar indicativos de melhoria no direcionamento que a formação de professores deveria seguir, perante o composto de minúcias relevantes das necessidades da escola, dos alunos e da aprendizagem atual. Pelo exposto, elas buscam olhar para os processos educativos e sua formação com uma postura profissional, submetendo a reflexões os conhecimentos adquiridos e também as lacunas que conseguem sentir já nesse processo formativo.

Sobre essa questão, transitam entre o lugar sacralizado do professor de carreira – com anos de experiência em sala de aula, que consegue pensar melhores propostas curriculares – e o lugar de um sujeito aprendente, que sem ou com pouca experiência na docência está conhecendo a educação pelo enredo que a formação lhe propõe, enredo este mais teórico que prático, dada a estrutura curricular do curso do qual participaram. Consideramos as investidas em ocupar esse espaço bastante pertinentes para as suas aprendizagens e sua identidade na docência, pois a identidade do professor é construída com elementos advindos de diversos processos pessoais e profissionais que os sujeitos passam e refletem e que irão compor os seus

reservatórios de conhecimentos (GAUTHIER; TARDIF, 2010), como justamente parecem estar compreendendo essa construção identitária.

Os contributos da formação para a identidade docente a nosso ver perpassam o favorecer e promover mecanismos que tornem o aprendiz de docência apto para atuar na realidade escolar contemporânea. Isso supõe, além de conhecimento sobre matérias ou determinados assuntos, estar capacitado para compreender, refletir e encontrar soluções para os desafios que pertencem ao processo de ensino e de aprendizagem (MARTINS, 2015) – foi um pouco desse movimento que sentimos nas falas acima, quando os sujeitos encontraram espaço para questionar e refletir sobre o curso de formação, com vistas à prática profissional.

Acreditamos que cada movimento que efetivam na formação constituem-se ou refazem-se como docentes. Cada passo e avanço que dão nas apropriações tomam e formatam sua identidade. Essas apropriações, portanto, assentam a identidade docente como um construto, um processo longo e complexo que desenvolve e permite refazer-se para acomodar e assimilar as mudanças socioculturais requeridas à profissão (NÓVOA, 2013).

Os deslocamentos que os participantes realizaram nas produções de narrativas são indícios de construtos de identidade docente porque sugerem alterações nas percepções e reflexões sobre os processos formativos vividos, o que os coloca como sujeitos ativos em sua autoformação. Esta, segundo Josso (2010, p. 76-79), ocorre no “momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

Doravante, pensar a identidade por esse prisma nos traz a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade com que esse fenômeno tem sido construído ao longo de nossas vivências. Nas constatações e reflexões, os participantes acabam questionando suas representações sobre a profissão, em termos de prática e de formação, e com isso efetivam deslocamentos sobretudo pela evolução dos valores de referências socioculturais em relação às TDIC na educação.

Acerca disso, haveria então abertura para que os conhecimentos e saberes constituídos no movimento das emergências do viver as experiências educativas incorporem, como nos lembra Tardif (2014), um inventário de saberes que estejam designados à formação pessoal e profissional dos sujeitos, uma formação erudita, neste caso, por suscitar reflexividades sobre as ações vivenciadas, que pode se caracterizar ou transformar-se em tecnologia da aprendizagem e do ensino.

Considerar essa questão nos remete a atribuir ou até mesmo devolver ao sujeito o *status* de construtor de seus saberes, a partir dos seus processos formativos. A identidade docente, nesse caso, está sendo construída como um lugar de lutas e conflitos, lugar onde os

sujeitos se constroem em suas maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, é mais adequado “falar em processo identitário, realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2013, p. 16).

O processo identitário dado na construção e ressignificação de saberes promove aberturas e alterações na forma como o objeto é visto e utilizado pelo sujeito proponente. Nesse sentido, os saberes não só são acumulados, mas principalmente se renovam e se transformam em uma engrenagem que perpassa a utilização, a apropriação, a ressignificação e uma nova utilização. Esse processo, vale pontuar, modifica também o sujeito, ou melhor, só é viabilizado porque o sujeito se modificou. Saberes e ressignificação de saberes estão atrelados à forma como ele compreende e constitui sua identidade.

Por fim, justamente aqui encontramos indícios de construtos de sua identidade, uma identidade que é formatada por experiências que ressignificam sua percepção, compreensão e ação, que está sendo constituída pelo que o atravessou, tombou e transformou. Trata-se de uma fabricação, uma invenção que é dada no interior dos recursos semióticos que possuem e dispõem em conversação, com o intuito de projetar operações que solidifiquem essa construção (LARROSA, 2004).

b) A identidade docente em processo de inacabamento

A participante Isabel refere a construção de sua identidade como um processo inacabado, de tentativas de acertar, em que é necessário constatações de erros e refazimentos constantes em busca de uma melhor versão.

Para a minha formação, a produção de narrativas trouxe uma habilidade que há tempos venho tentando construir: aceitar as imperfeições que carrego, mas sem deixar de buscar uma melhora. A cada produção feita, apagada, editada, apagada novamente porque não estava agradando a mim, consegui entender que na minha trajetória como pedagoga haverá erros e momentos em que as ideias não serão totalmente perfeitas, mas que elas podem ser aperfeiçoadas, até que em um momento cheguem no resultado ideal. Me lembro de editar um vídeo, para apresentar à turma do minicurso, inúmeras vezes. Refazer o texto, escolher novas imagens, corta aqui, reduz ali. Foi um processo de descobrir a confiança em si e me desfazer do perfeccionismo exagerado. (Sujeito Isabel, entrevista grupo focal).

Errar e acertar, imperfeição e perfeição são atributos que compõem as suas experimentações no minicurso e na sua profissão de pedagoga. Quando diz que haverá momentos de erros como também de acertos considera os contributos que cada experimentação e experiência traz à constituição de identidade. Não é somente no acerto que

nos formamos, também nos erros realizamos aprendizagens, por vezes até mais constitutivas para a identidade. Para além dessa questão de errar e acertar, a participante nos traz a ideia de que a construção de sua identidade docente está em processo, e ao percebê-lo dessa forma acrescenta a característica de ser esse processo um *continuum*, embora não linear, mas um processo que ocorre pela aquisição de repertórios de aprendizagem que são adquiridos nas experimentações.

Nesse mesmo viés de inacabamento, possibilidade de construção e reconstrução, as falas dos sujeitos Joher Souar, Tom e Dea também nos mostram uma identidade que por isso mesmo precisa ser aberta e fluida, no sentido de que novas aprendizagens e saberes possam ser adquiridos com vistas ao melhor desempenho profissional. Reconhecem suas incompletudes, como também a necessidade de não estagnar e buscar conhecimentos sempre para atender as demandas do ensino.

Um significado, por excelência, é o de que, como educador, não estou pronto! É uma verdade que já tinha, mas o curso de narrativas digitais reforçou. Como sujeito em constante aprendizagem, devo compreender essa verdade também quanto a outras maneiras, outras formas e recursos de podem potencializar o ensino e a consequente aprendizagem. (Sujeito Joher Souar, entrevista grupo focal).

A docência é uma profissão que se encontra em processo contínuo de aperfeiçoamento, para atender às demandas de sua atividade-fim. O significado que o participante destaca nos infere essa questão e traz implicações disso para sua identidade docente, que pode ser caracterizada na necessidade de buscas e renovação de saberes que o profissional da docência deve constituir, e tomar consciência das lógicas de apropriação de seus saberes é requisito para dimensionar essa construção que é autoformativa (JOSSO, 2010).

Nesse direcionamento também nos fala Tom sobre as ressonâncias do minicurso para sua identidade docente.

Não somos completos em conhecimento, e não devemos ficar estagnados em relação à tecnologia aplicada na área educacional, pois muitas coisas novas surgem (ligadas à tecnologia digital que é o foco aqui), pois assim como a tecnologia muda de tempos em tempos, somos nós, porque o “eu” de hoje não será o mesmo “eu” do futuro, pois aprendemos coisas novas a cada dia, a cada nova experiência vou me remodelando, vou construindo uma nova história, vou me aperfeiçoando, me resignificando e colocar mais blocos de “tijolos” na construção da minha formação, para formação de um pedagogo que irá colocar em prática muito do que foi aprendido nesse processo. (Sujeito Tom, entrevista grupo focal).

O participante assente sua incompletude e a situa com certa naturalidade, quando comparada às mudanças dinâmicas socioculturais que nos atravessam. Para ele, o surgimento

de novos artefatos tecnológicos é uma constante, como tal, a necessidade de aprender sobre eles também. Assim devemos nos portar, nos renovando, remodelando e ressignificando os conhecimentos diante dos novos objetos e demandas que a profissão tem que dar conta. Cada nova aprendizagem servirá a mais uma aquisição à sua formação.

Na mesma direção, a participante Dea apresenta como implicação para sua identidade docente a ideia estar aberta ao novo.

Através dessa porta que foi aberta em minha mente sobre as ferramentas digitais e o bom uso delas, passei a refletir na minha identidade docente de forma mais fluida, uma identidade que precisa se adaptar conforme as necessidades, uma identidade que tem a obrigação de se fazer mais criativa para interagir com o meio. (Sujeito Dea, entrevista grupo focal).

Pelo exposto, a constituição da identidade docente ocorre em um processo fluido e aberto a construções e reconstruções necessárias ao exercício da profissão. Uma identidade construída a partir de demandas da profissão e da formação, que precisa estar atenta ao contexto e que se legitima em práticas inovadoras, pressupostos que indicam um movimento de inacabamento e renovação. Ao nosso ver, reconhecer as emergências de aprender e preocupar-se em incluir as tecnologias nas suas práticas educativas não se trata de mera tentativa de modernizar suas práticas e as das escolas. Sobretudo é pensar a docência como profissão que precisa assegurar o cumprimento dos compromissos sociais, que são dinâmicos e buscam garantir a aprendizagem dos alunos, que hoje inclui as TDIC.

A identidade docente é dada em processo mesmo. Processo que o sujeito faz nas implicações das experiências vividas que são interpostas em saberes. Nesse sentido, o processo de formação de identidade desses participantes é um movimento de tensão permanente, contínuo e fluído (PLACCO; SOUZA, 2010), que identificam e formatam, mesmo que provisoriamente, os saberes necessários à docência. Na construção desses há tensionamentos que provocam alterações, reconstruções ou ressignificações com outros saberes. Contudo, importa perceber os sujeitos como constituidores de sua maneira de pensar e agir sobre o que fizeram e vivenciaram, agenciamento, como modo de conceber e delinear sua identidade. Assim, por meio das aprendizagens em tecnologias, foi possível identificar aspectos de constituição de uma identidade docente que agrega as TDIC aos modos de interpretação do mundo, compreensão de si como sujeito do seu tempo e pertencente a uma comunidade que constrói e compartilha conhecimentos (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

6.3.1 Indícios de construtos de identidade docente

Não queremos cair em excessos, como nos alerta Tardif (2014), sobre a caracterização dos saberes docentes que estruturam a identidade profissional. Nem toda ideia, produção simbólica ou discurso aqui apontado pode ser caracterizado como saber que culmina na formatação da identidade docente desses participantes. Doravante, podemos tratar de indícios de construtos de identidade a atividade discursiva que consistiu em fundamentar uma reflexão e proposição de ação, conforme alguns trechos dos participantes trouxeram claramente.

A identidade é formatada, como nos assegura Tardif (2014, p. 205), pela “constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem”. Logicamente, esse repertório de conhecimentos passa a se constituir também na formação inicial, quando assentimos que esses sujeitos possuem a capacidade de raciocinar suas experiências, tornando-a em certa medida com uma existência objetiva, que se compõe, no dizer de Gauthier e Tardif (2010), nos enunciados denotativos e prescritivos, ações e operações em que qualificam o ensino, a profissionalização e a sua formação.

Vale lembrar que não podemos desvencilhar os saberes da identidade desses aprendizes dos contextos pelos quais eles pontuaram e perceberam esse processo identitário. São saberes situados, que logicamente incluem os processos que participaram, os conhecimentos, apropriações técnicas, contradições, dilemas e desafios que marcam constantemente suas aprendizagens e reverberam na condução de suas ações presentes ou futuras, já que estamos tratando de um grupo de professores e não professores.

Nessa estrutura, o que apontamos como indícios são retratados nas buscas dos sujeitos para definir e caracterizar seus modos de fazer e ser docente, negociando e construindo, em meio a variadas demandas, traços identitários aceitáveis, na reivindicação dos referenciais de espaços e tempos vividos e oportunos para o firmamento das experiências (TARDIF, 2014). E nossa interposição sobre os saberes que constituem a identidade docente desses participantes é que eles não são inatos, mas construídos nas interlocuções que os sujeitos em formação ou em ação delineiam, visto que todo esquema de ação, regras, procedimentos e categorias que elencaram certamente foram produzidas nas imersões em seus mundos socializados, nos mundos da família, grupos de amigos, escolas, universidade, nos quais em interação dão forma e solidez à identidade (TARDIF, 2014).

Em consonância, Marcello caracteriza a identidade docente como processo de interpretação de si em um determinado contexto. Logo, “não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem

como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (2009, p. 112). Desse modo, são movimentos que efetivam para compreender sua profissão a partir da formação, bem como as circunstâncias de atuação que encontram/encontrarão nas escolas atualmente. Neste caso, na associação que fazem entre a construção de saberes e a identidade docente, reconhecem que esta não é algo que já possuem, mas que constroem. Logo, inacabada, sendo negociada nas relações consigo, com o mundo, com as escolas, com a formação, com os colegas professores ou aprendizes da docência.

Os indícios que nos trouxeram nesses enxertos ainda colocam o conceito de identidade docente associado a algo que evolui e supõe movimento contínuo, sendo uma construção plural, fluida e aberta. Mesmo nas falas que tratam diretamente da construção e ressignificação de saberes, os participantes indicam deslocamentos que realizaram, do não saber ao saber, não simplesmente como circunstância empírica, sobretudo invenção problematizadora.

Considerar essas características é atribuir dinamicidade ao fenômeno da identidade docente e relacioná-lo com a própria natureza dinâmica de transformações sociais e mudanças requeridas à profissão. E nos indicativos dos participantes, cada uma dessas representa suas assertivas com relação à construção de sua identidade, em que buscam situar a docência como uma profissão que está comprometida com a prerrogativa de favorecer aprendizagem aos alunos, construída, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), nos significados que cada um, ator e autor, confere ao exercício da profissão, “com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Por isso podemos afirmar que a identidade é o núcleo, a essência da profissão docente. Assim, quando os sujeitos apontam suas percepções e concepções com relação às aquisições e ressignificações de saberes e as associam à identidade, dão visibilidade ao quadro de referências pelos quais constroem “as suas próprias ideias sobre ‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade” (FLORES, 2015, p. 139). É algo que os sujeitos mobilizam para justificar, aclarar e dar sentido a si mesmos e às relações que estabelecem com os outros e com o contexto em que estão inseridos, sendo resultante de um processo de inscrição cultural, interpelado por valores, sentidos e percepção do que significa ser um bom professor em determinado contexto (FLORES, 2015).

Nesse prisma, os sujeitos avançam na relação que estabelecem com a construção e a ressignificação de seus saberes. Não obstante, pelas falas parece-nos terem mobilizado e

negociado seus construtos em cada aprendizagem e reflexão feita no contexto de formação e do que conheciam da realidade escolar. Nas reflexões que trazem sobre a produção das narrativas digitais, assinalaram que as experiências anteriores e a formação em Pedagogia os conduzem não somente a compreender a escolha pela docência, como também supomos influir na percepção e na prática profissional desses sujeitos, sem perder de vista o fato de serem modeladas no tempo e na história de vida (TARDIF, 2014).

Além disso, a percepção e domínio de seus próprios construtos, a capacidade de gerir, mobilizar e integrar o processo de construção de saberes sobre si e sobre as TDIC culmina no agenciamento ou ao menos no protagonismo necessário para dimensionar a identidade profissional desses sujeitos. O agenciamento surge como efeito relativo que permite conceber esses sujeitos como entidades ativas, capazes de agir com intenção em seu tempo e seu espaço na construção de seu processo identitário.

Nessa perspectiva, evidenciamos os cruzamentos que culminam na agência, dimensão pessoal, do sujeito que aprende sobre a docência, e compreende que as aprendizagens sobre a docência são continuadas. Nesse ajuntamento das partes, o processo de agenciamento da identidade, por fim, está na perspectiva de que esses sujeitos, nessas situações particulares, defenderam seus interesses e realizaram seus projetos; nesse limiar, acabam por transformar suas percepções e as condições com as quais se defrontam com as atividades profissionais, e nessas transformações acabam eles mesmos sendo transformados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisa só pode ser ela mesma um processo de mediação, de intercessão, de exploração de um entre, a emoção e o movimento de uma lacuna, que supõem, envolvem, convocam a presença do outro, reconhecem sua parte criativa no momento de um “viver comum” e no espaço de um “falar junto”.

Delory-Momberger (2016, p. 143)

Pesquisar no limiar de uma mediação é poder ocupar e preencher um espaço entreaberto por dois polos, buscando envolvê-los e articulá-los para responder ao que nos propomos investigar de maneira original, segundo a autora. Por esse entendimento, pudemos, no espaço em que definimos como lócus, desvelar as lacunas e entrelinhas presentes na arquitetura da formação de professor-narrativa-tecnologia digital. Esta pesquisa buscou responder sobre as potencialidades da produção das narrativas digitais na formação de professores e seus contributos para identidade docente. Tendo em vista os passos que seguimos para trilhá-la e os resultados obtidos, compreendemos que a narrativa carrega mesmo a possibilidade de fomentar e enredar aprendizagens e reflexões/autorreflexões do sujeito sobre suas experiências.

Nesse mecanismo, de acordo com Frison e Simão (2011), os sujeitos de nossa pesquisa elaboraram dentro de si uma conversação metacognitiva, refazendo e recompondo suas aprendizagens e estabelecendo diretrizes e caminhos que os levam a avançar e construir novos saberes sobre si e sobre o mundo que participam e intervêm, bem como sobre os usos de tecnologias na educação. A construção da narrativa digital, portanto, apresentou-se como um movimento e espaço formativo pertinente quando tratamos do lócus e dos sujeitos da pesquisa, que arquitetaram e expuseram versões particulares e singulares de suas experiências vividas.

De fato, o narrar oportunizou aos sujeitos dar sentido a quem são e ao projeto de docente que elaboram, para eles mesmos e para os outros. Revendo os caminhos metodológicos que seguimos nessa pesquisa-formação, podemos afirmar que esta investigação contribuiu para o conhecimento e reconhecimento dos sujeitos como partícipes de sua autoformação, que somente eles mesmos poderiam delinear e legitimar. Pelas tessituras apresentadas, circunstâncias, acontecimentos, ações e relações foram entrelaçadas e expostas

como meio e fim para algumas conclusões e reflexões sobre suas vidas, suas expectativas e projeções quanto à profissão docente.

Ainda sobre o caminho metodológico deste trabalho, ficou claro que os instrumentos de geração dos dados repercutiram diretamente e de forma positiva nos diálogos e reflexões dos participantes, especialmente os momentos de partilha entre os sujeitos nos encontros virtuais e espaços de compartilhamento. Em cada narrativa digital produzida e socializada, as experiências pessoais trazidas se articulavam aos dizeres do coletivo e a suas múltiplas conversações, como se imbricadas no binômio pessoal-coletivo que constitui o nosso estar e pensar sobre o mundo.

Construir narrativas digitais durante a formação em Pedagogia desencadeou também um olhar diferenciado sobre seus processos autoformativos, pelo qual os sujeitos refletiram sobre os parâmetros que adotam para construir sua identidade docente, quais saberes são relevantes e de que modo podem ser transpostos para a profissão. Desse modo, favoreceu-se, em certa medida, o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, visto que ao contarem histórias, apontarem aprendizagens e reflexões com as ferramentas, para além de um registro do que fora vivenciado, modificaram sua forma de pensar e agir sobre o recurso, sobre a formação e profissão – por isso concebemos a produção das narrativas digitais também como autoformativas.

Com efeito ter este espaço a mais na formação de professores para as tessituras dos sujeitos – inclusive sendo uma das contribuições pretendidas nessa pesquisa, que pôde legitimar-se no desenvolvimento do minicurso e nos momentos que adotamos para repercutir os construtos dos participantes – nos faz inferir que talvez precisemos repensar o currículo de formação de professores, ou ao menos ressignificar espaços e momentos que dedicamos aos diálogos, às interações e às intersubjetividades construídas no curso.

Ademais, o currículo da formação precisa investir mais no protagonismo e no desenvolvimento da autoria dos formandos, uma vez que prestar o aprendiz da docência à reprodução e à passividade não somente será improdutivo, como também incompatível com os interesses desses sujeitos, além de incompatível com o que se espera do egresso de Pedagogia: um sujeito ativo, reflexivo e capaz experimentar e diversificar sua prática.

Compreendemos também que as tecnologias digitais cada vez mais fazem presença e provocam reconfigurações em diversos âmbitos social, cultural, educacional e mesmo epistemológico, em razão, sobretudo, dos usos que fazemos delas e das alterações que os usos têm acarretado ao nosso modo de pensar e agir em sociedade. Por isso, quando nos referimos aos processos educativos/formativos é preciso situar as TDIC, para além de um recurso, como

um instrumento de comunicação que permita aos usuários conceber e representar modos de pensar, fazer, comunicar, narrar o mundo e sobre o mundo, uma maneira de privilegiar as relações dos sujeitos com a cultura contemporânea.

Decerto as TDIC propiciam outros arranjos nos modos de representar, comunicar e narrar dos sujeitos, que podem na manipulação, produção, interpretação e transformação de suas textualidades digitais transgredir as formas convencionais de utilizar as linguagens na contação de histórias. Por conseguinte, as demarcações e os limites dos gêneros e linguagens digitais já não são os mesmos para os participantes de nossa pesquisa, uma vez que puderam compor outros espaços e formatações nas comunicações que elaboraram.

Pelos que vimos, as narrativas digitais produzidas apresentam formas singulares e tratam das perspectivas de mundo dos sujeitos no que se refere às suas histórias, concepções de docência e do processo de ensino e aprendizagem, como também suas percepções sobre a relevância de uso das tecnologias na educação. Foram trazidas nas oralidades, textos, citações, notas, músicas, imagens e vídeos novas leituras de mundo com a tecnologia que pensamos ter propiciado. Assim, sentimos que os sujeitos foram provocados a possibilidades outras de formatação e representação de suas discursividades, o que propiciou alargar e amplificar a imaginação, a criatividade e a estética por meio dessa imersão, pertença e presença nas histórias contadas e nos seus modos distintos.

Logo, situando nosso primeiro objetivo específico, observamos que as potencialidades das produções de narrativas digitais são diversas. Nesse ínterim, nos concentramos em pontuar cinco aspectos que estão ancorados na metodologia *digital storytelling*: a interação, o uso de palavras/linguagens, a ação, o enredo e o estímulo à imaginação. No quesito interação, pudemos entrever dois movimentos, sujeito-meio e sujeito-sujeito. As produções requeriam interação dos participantes com as mídias em gestos simples de entrada e saída de informações nas mídias, que se fizeram de maneira básica e com estética simples, baseada nas funcionalidades das mídias trabalhadas. Aqui, concluímos que houve um deslocamento na posição de um sujeito que pouco conhecia sobre as mídias para um sujeito que se apropria em maior ou menor nível das funcionalidades dos recursos e elabora suas produções. Já a interação sujeito-sujeito foi favorecida pelas comunicações síncrona ou assíncrona. Os participantes encontraram formas de promover conversações significativas entre si, e esse movimento proporcionou aprendizagens na forma e no conteúdo de suas produções e dos demais colegas.

Quanto ao elemento uso de palavras/linguagens, estas estão sobrepostas na perspectiva de multimodalidade, porque fizeram parte de um processo e experiência que mobilizou uma

diversidade de linguagens e gêneros digitais para criação e comunicação das narrativas. Ajuntaram outros recursos semióticos à linguagem verbal e construíram textualidades nos moldes das práticas de comunicação veiculadas na internet, que configuram construções textuais multimodais. Esse ajuntamento de linguagens provocou diálogos e construção de significados em cada produção, visto que não se tratou de simples reunião de informações e mídias para narrar, mas capturas de mundo realizadas em forma e conteúdo singular pelos sujeitos, logo repletas de subjetividades na relação que estabeleciam com suas histórias narradas e com as mídias.

Com relação às ações empreendidas nas produções, verificamos que os sujeitos se deslocaram da função de usuário iniciante de mídia (aquele que insere, curte, anexa, compartilha informações) à de produtor (aquele que edita imagens, vídeos e textos). As funções suscitam outras maneiras de usar os recursos e colocá-los a serviço das comunicações e significados que construíam, em uma aprendizagem aproximada do que a teoria de multiletramentos aponta, sobre o sujeito ser autor, *designer* e agenciador de seus construtos. Ou seja, embora os nossos participantes não fossem programadores de mídias, a construção de significados nos usos e os papéis que desempenhavam foram ativos.

Este processo permitiu em certa medida que os sujeitos fossem produtores de seus repertórios de aprendizagens, esculpindo os recursos trabalhados para além de um uso instrumental, criando significado a partir da experimentação delas. Assim, foi possível compreender a produção de narrativas digitais como elemento estruturante quando abordada pelo prisma da aprendizagem por *design* da teoria dos multiletramentos. Conforme tratamento de Cope e Kalantzis (2009) e Kress (2003), o termo *design* carrega esse sentido de construção ativa, algo que se elabora no processo de representação do significado, e essa construção modifica o meio e o sujeito, legitimando outras formas de pensar e agir.

Quanto aos enredos, foram ricos em subjetividades, seguindo duas perspectivas centrais como vimos: autobiografias e elaboração de material educativo. Nas autobiografias tiveram a oportunidade de reestabelecer ou até mesmo reconstruir os sentidos da história de sua escolaridade desde seu início, reavaliar os trajetos e avanços educativos e suas implicações para a formação e a profissão docente. Por conseguinte, acessar as experiências de vida pelo atributo da narrativa digital posta fez os sujeitos perceberem, representarem e darem forma a sua história e a sua escolha pela docência. Em especial para a profissão docente, a tomada de consciência sobre os percursos educativos/formativos é relevante na construção da identidade. A experiência educativa deles expõe o universo social e emocional, a percepção dos papéis de cada um, dos currículos, dos valores, das autoimagens e trajetórias,

à medida que revistos e interpretados pelos sujeitos subsidiam um movimento de construção de saberes e de gestão pessoal desses na construção da identidade profissional (DELORY-MOMBERGER, 2004).

As produções que seguiram a perspectiva de construção de material educativo nos apresentaram propostas de trabalho com a literatura, que refletem aprendizagens sobre a profissão que os participantes já conquistaram. Caracterizamos as produções no que Delory-Momberger (2016) discute como experimentos que favorecem aprendizagens, que, por sua vez, agregam a identidade que constroem sobre a profissão, reconhecendo funções e atribuições da carreira.

Abrir espaço na formação para que os percursos individuais, coletivos e os saberes que possuem sejam retomados, compartilhados e reconstruídos por meio das TDIC é bastante significativo, uma vez que movimenta de forma crítica e reflexiva a relação que o sujeito estabelece com os conteúdos, suas escolhas e atitudes, e ainda as significações atribuídas com relação às tecnologias. Nesse direcionamento, a produção de narrativa digital passou a ser ferramenta cognitiva que viabilizou aprendizagens que têm significados pessoais, sociais e profissionais.

No quesito estímulo à imaginação, as produções expuseram um pouco de criatividade e a inovação entre os repertórios dos sujeitos, que foram provocados a exercitá-la em suas produções. Ao introduzir algo novo, uma ideia, como na produção de imagem que trabalhava o tempo como forma e conteúdo da narrativa, nos *podcasts* que traziam uma proposta de trabalho com literatura infantil, na produção escrita que combinava trechos de literatura as memórias e movimentos da vida, e ainda nas produções audiovisuais transmídias ou autobiográficas que combinaram várias linguagens, os participantes alargaram as fronteiras do convencional, resultando em novas combinações de fatores que enriquecem e renovam inventivamente os saberes da identidade docente desses.

Ademais, todo o processo de produção desencadeou repertórios de conhecimentos, no qual verificamos nosso segundo objetivo específico, que consistiu em identificar as dimensões formativas reveladas nas produções de narrativas digitais. Destacou-se as apropriações em tecnologias como uma delas, quando vimos um usuário que procurou ser ativo e criativo no trabalho com as mídias como objetos de aprendizagem na utilização, produção, proposições e reflexões. Nesse movimento, não coube somente saber usar ou melhor utilizar a ferramenta em função de um objetivo educativo, mas negociar e construir sentidos sobre ela. Em vista disso, consideramos a premissa de apropriação em tecnologias imprescindível à educação e

aos cursos de formação, devendo promover competências e habilidades de uso, sobretudo problematizar e refletir usos efetivos e significativos das tecnologias.

De fato, é fundamental que os professores e aprendizes da docência se apropriem das TDIC em processo, ou seja, como aporte à sua própria aprendizagem e também à prática pedagógica, especialmente no que se refere às formas de representar, aprender e ensinar atual. Essas apropriações podem favorecer a consciência e reconhecimento de seu papel como mediador na construção do conhecimento, podendo com isso desencadear construtos de uma identidade e profissionalidade docente voltadas para essa perspectiva.

Os sujeitos também evidenciaram como dimensão formativa indícios de autoria, ao assumir uma posição e ocupar um espaço em que podem contar sobre si, ancorados em artefatos digitais. Uma posição que efetiva um modo de expor e se expor, de inscrever-se, representar e comunicar. Nesse sentido, entendemos a produção da narrativa digital como um espaço que favoreceu a autoria, pelas formas, discursividades e subjetividades que elaboraram acerca de sua compreensão da realidade, seus sentimentos, percursos de vida, permitindo acender à complexidade de tramas que tecem suas vivências e os constitui.

Além disso, destaca-se o reconhecimento de si como aprendente apontado como dimensão formativa. Por ele desvelaram, relacionaram e reinventaram um conjunto de saberes. A tomada de si no processo formativo trouxe implicações para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, de observação e de investigação de si e do mundo, submetida à aprendizagem do sujeito. O dar-se conta de si favoreceu a compreensão de que são parte ativa de sua formação, situando-os e inscrevendo-os no mundo.

Das produções às reflexões que trouxeram sobre todo o processo, compreendemos as textualidades e discursividades como saberes que formam e formatam sua identidade. Como saberes, têm a prerrogativa de habilitar o aprendiz da docência a refletir e acoplar aprendizagens que possam se tornar ferramentas pedagógicas que deem conta dos desafios de sala de aula, expressem e guiem sua identidade profissional.

Sobre a identidade docente refletida nesses saberes, destacamos nosso terceiro objetivo específico, que indica as implicações que esse processo trouxe. Verificamos que a identidade docente é percebida como um processo contínuo, aberto e fluido de aprendizagens e ressignificação de aprendizagens que sedimentam os saberes desses participantes. Nas falas que recorrem às percepções sobre o processo, evidenciamos indícios de construtos de identidade docente que se referem à constituição de repertórios individuais que foram negociando e construindo e podem ser aproveitados, transformados ou mesmo reinventados na prática docente por quem a exerce ou pretende exercer. A identidade que constroem,

portanto, nos sugeriu um processo de agenciamento quando os sujeitos se perceberam autores capazes de, a seu modo, traçar, produzir, construir conhecimentos e saberes profissionais.

Nos limites do que nos propomos a pesquisar e responder neste trabalho mediante nossas escolhas teórico-metodológicas, e na tentativa de lançar luz a novas proposições investigativas, sugerimos: primeiro, no aporte do corpus de dados não analisados neste trabalho, investigações sobre as potencialidades das narrativas autobiográficas em formato digital como aspecto a ser explorado no campo da formação de professores. Segundo, as possíveis contribuições da produção de narrativas digitais na atuação profissional de professores, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade em movimento de ocupação do espaço em rede pelos professores. Terceiro, investigações com foco no protagonismo e autoria em rede podem ser investidas ou ainda fundamentadas em outros aportes teórico-metodológicos.

Por fim, da maneira como iniciei esta tese a concludo trazendo algumas impressões pessoais dessa trajetória de construção deste trabalho. Encerro afirmando que todo o percurso vivenciado neste trabalho, desde o momento de coleta até a análise dos dados, permitiu-me respaldar a relevância dessa nossa pesquisa, estabelecendo um olhar mais apurado e consistente como formadora, no mérito de oferecer aos estudantes de Pedagogia caminhos para uma tomada de consciência de seus percursos e construtos na vida e na profissão pelas narrativas digitais, por meio de um processo de aprendizagem de *design* e agência, que aventamos como uma maneira adequada de fazer com que refletissem criticamente suas escolhas e caminhos que adensam sua identidade.

Pela interação que ocorreu nesse processo, permito-me ainda dizer que fui também construindo sentido na minha formação pessoal/profissional, e enquanto pesquisadora, interceptada por esse processo e pelos dizeres dos sujeitos. Exatamente como exposto na citação que abre esta seção, a pesquisa só pode ser uma mediação, logo, implica reconhecer que pesquisar as narrativas me impôs atravessamentos mesmos, pela vida, subjetividade e diálogos com os participantes. Assim, aprendi que a docência é alimentada pela interação com os discentes, logo, uma profissão que se realiza e se consolida na interação. Durante todo o contato com os participantes, pude entender esse pressuposto que Tardif (2014) nos impôs pensar ao discutir a identidade docente. Mais que entender, pude vivenciar isso. É bem verdade que estive mais atenta a essa prerrogativa, e fui sustentada e estimulada por cada intervenção, participação ou ausência delas. Suponho ser assim o desenvolvimento da profissão, que encontra em cada turma ou período letivo a oportunidade de se refazer professora pelas interações, metaconversações e intersubjetividades que promovemos.

Ademais, nessa mesma compreensão, percebo minha identidade como pesquisadora, decerto revista e ampliada pelos entrelaçamentos que estabeleci por meio dessas aprendizagens da docência e pela oportunidade de narrar a mim mesma, e escutar as histórias dos participantes. Foi por esse binômio pesquisa-formação que estabeleci meu papel na investigação desse fenômeno e minha relação com os sujeitos, e constato que cada processo investigativo tem seus desafios, encontros e desencontros que não estão preestabelecidos, são delineados no processo de busca, originando resultados *sui generis* que nos marcam em profundidade. Como resultado, saio desse processo transformada e renovada em razão de cada história de vida, percepção sobre a docência e procedimento de pesquisa que me atravessou, de cada aprendizagem que suscitou reflexões quanto a minha práxis e identidade docente no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, André Luiz Maciel. **Rodas de saberes e formação e as metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2017. 151f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- ALMEIDA, Manuela. As histórias de vida enquanto procedimento de pesquisa sociológica: reflexões a partir de um processo de pesquisa. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 44, p. 125-141, 1995.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* **Financiamento da educação e Sistema Nacional de Educação (SNE)** – Caderno Temático 11. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/11Caderno.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ARGUELHO, Mirian Brum. **Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo scratch**. 2018. 190f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, Elias Santiago. A confecção de histórias em quadrinhos como mecanismo de aprendizagem de geometria. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 441-465, 2019.
- AZEVEDO, Adriana; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas digitais das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação básica. **Notandum**, n. 40, p. 89-102, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283834903_Narrativas_digitais_das_experiencias_docentes_com_o_uso_de_tecnologias_na_educacao_basica. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Emoção e desejo em processos de escrita rumo a uma educação autopoietica. **Novos Olhares**, São Paulo, n. 6, p. 18-25, 30 dez. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51343>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- BARRETO, Marcelo Vatham. **“The e-book is on the tablet”**: novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês? 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- BARROS, Manoel. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (obras selecionadas, v. 1). Brasília: Brasiliense, 1994.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 5, n. 1, jan./jul, 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/4662398>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR BOTIA, Antônio. "Nobis ipsis silemus fazer?": epistemologia da pesquisa biográfica-narrativa em educação. **Revista Eletrônica de Pesquisas Educacionais**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-197.

BRAGA, Denise Bertóli; SCHLINDWEIN, Ana Flora. A inserção dos recursos digitais e da Internet nas práticas sociais e educacionais: impactos no ensino da literatura do século XXI. **Remate de Males**, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 635-652, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635869>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. Seção 1, p. 46-49, 15 abr 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, Jerome. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004. Disponível em: https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa** [online], v. 28, n.1, p. 11-30, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2017.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009, 12p. Disponível em: <https://bit.ly/2vOnMFu>. Acesso em 27 nov. 2019.

CANINI, Carlos Eduardo. **Narrativas digitais de professores**: perspectivas educacionais para as práticas pedagógicas. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

CASTELANO, Karine Lobo. **Escrita e autoria escolar**: criação e produção de narrativas digitais na formação de professores. 2017. 128f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, 2017.

CASTRO, Cosette; FREITAS, Cristiana. Narrativa Audiovisual para Multiplataforma – Um Estudo Preliminar. **Bibliocom**, a. 3, n. 1, p. 2-16, 2010. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/bibliocom/article/viewFile/1221/114>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CONCEIÇÃO, Veronica Alves dos Santos; PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Caio Eduardo de Jesus. Eu narro. Quer narrar comigo? Novas formas de leitura e escrita com implicações na formação docente. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, p. 187-200, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9574/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em: 10 fev. 2019.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**; meias confissões de Aninha. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1987.

COSTA, Livia Mariana. **Narrativas digitais**: construção de propostas educativas para o incentivo à leitura e à escrita com o uso de ferramentas digitais. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

COSTA, Livia Mariana; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Narrativas digitais na educação: uma revisão sistemática das produções acadêmicas em língua portuguesa.

Tecnologias na Educação, a. 8, v. 17, p. 1-16, dez. 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art19-ano8-vol17-dez2016-.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CRUZ, Dulce Márcia. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 23-44, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/642>. Acesso em: 23 nov. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 29 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie, socialisation, formation. **L'orientation scolaire et professionnelle**, v. 33, n. 4, p. 551-570, 2004. Disponível em: <http://osp.revues.org/251>. Acesso em: 10 set. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Madrid: Alianza, 1980.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-153.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022006000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2018.

DREYER, Lorna M. Digital storytelling to engage postgraduates in reflective practice in an emerging economy. **South African Journal of Education**, v. 37, n. 4, p. 1-10, nov. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002017000400010. Acesso em: 10 jan. 2019.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLYpBRj/abstract/?lang=pt&stop=previous&format=html>. Acesso em: 2 ago. 2020.

ESPÍNDOLA, Maria Bazzo; CERNY, Rosely Zen; XAVIER, Rachel Seixas. As perspectivas de tecnologia dos educadores em formação: valores em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-17, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3833/964>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2019.

FERREIRA GULLAR. **Na Vertigem do Dia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FIGUEIREDO, Camila Augusta Pires. Narrativa transmídia: modos de narrar, tipos de história. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25079/14480>. Acesso em: 13 out. 2020.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e descontinuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 25 mar 2020.

FRAIHA-MARTINS, France. **Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. 2014. 189f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. **Revista Educação, formação e tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 35-51, jul. 2013. Disponível em: <https://eft.education.pt/index.php/eft/article/view/340>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; STREINGHETA, L. M. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. São Paulo: Life Editora, 2012. p. 181-199.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Vieira Veiga. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/6357>. Acesso em: 20 maio 2018.

GACHACO, Daniela *et al.* ‘All stories bring hope because stories bring awareness’: Students’ perceptions of digital storytelling for social justice education. **South African Journal of Education**, v. 34, n. 4, p. 1-8, nov. 2014. Disponível em: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/issue/view/44>. Acesso em: 17 fev. 2019.

GADELHA, Alex Carlos. **O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola**. 2013. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de prática em educação em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital**. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

GALLO, Patricia; COELHO, Maria das Graças Pinto. Aquisição dos letramentos necessários à cultura da convergência: a narrativa transmídia na escola. **Revista Quipus**, Natal, v. 1, n. 1, dez. 2011 / maio 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/download/59/104/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Revista Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia do amanhã. *In*: TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont (org.). **A pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 474-486.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafio metodológico. **Paidéia**, Ribeirão Preto [online], v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INGRASSIA, Eduardo Rangel. **Redes e narrativas: uma análise das interações digitais virtuais**. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JOSSO, Marie-Cristine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Cristine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.

5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 20 abr. 2021.

JUNQUEIRA, Antonio Helio. **Literacias digitais no ensino-aprendizagem dos professores: uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa redefor-USP**. 2014. 374f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Expanding the scope of literacy pedagogy. 2011.

Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/>. Acesso em: 23 nov 2019.

KIELING, Alexandre S. *et al.* Narrativas digitais interativas e o uso da tecnologia como narrador implícito. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 739-758, set./dez. 2012.

KRESS, Gunter. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunter. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, Routledge, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education**. Opening Plenary Address to ITU Conference Oslo, Norway, 2005. Disponível em: <http://www.oocities.org/c.lankshear/Oslo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a narrativa e a identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2019.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, Arlene Araújo Domingues. Os softwares sociais e a web 2.0 como espaços multirreferencias em programa de iniciação à docência. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 34-46, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/303/264>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MACHADO, Marcia Buffon. **Transformação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MADDALENA, Tania Lucía; SANTOS, Edméa. #UERJRESISTE: narrativas digitais de formação em tempos de crise. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 92-115, jul./set. 2017. Disponível em: <http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/3488/9778/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MARCELLO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>. Acesso em: 16 fev 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Cláudio; STRAFORINI, Rafael; CANTO, Tânia Seneme. Estágio supervisionado de geografia: a subjetivação da identidade docente em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Espinhaço**, v. 6, n. 1, p. 2-10, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespinhaco.com/index.php/journal/article/view/148>. Acesso em: 23 mar. 2019.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento. Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia. **Holos**, a. 32, v. 1, p. 16-30, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4002>. Acesso em: 18 mar. 2019.

- MARTINS, Rosa Maria. **Aprendendo a ensinar**: as narrativas autobiográficas no
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MCLELLAN, Hillary. Digital storytelling in higher education. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 65-79, 2007. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/68040/>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- MELO NETO, João Cabral de. Poemas. *In*: MACHADO, Luiz Raul. **Novas Seletas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 2012.
- MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil**: contos & de\$conto\$. Ceilândia: Idea, 1997.
- MORAES, Maria Cândida; LA TORRE, Saturnino de. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. São Paulo: Vozes, 2004.
- MORAN, José Manuel. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO TANZIN, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 23 out 2020.
- MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena (SP), a. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <http://fatea.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102/92>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- MOSQUERA, Juna José Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 75-92.
- MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú cultural, Unesp, 2003.
- NASCIMENTO, Enandes Rodrigues *et al.* Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no Ensino Superior: qual a percepção dos estudantes? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31354>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula. **Conhecimentos docentes para educação on-line**: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. *In*: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto, hipermissão**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2019. p. 69-78.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2019.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. *In*: **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Carloney Alves; SCHNEIDER, Henrique Nou. As Narrativas Digitais com o apoio de infográficos na formação inicial do pedagogo nas aulas de matemática: narrar, informar e compartilhar. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 1, p. 169-186, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9586>. Acesso em: 17 mar. 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Fortes; OLIVEIRA, Vânia Fortes; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A aventura autobiográfica: teoria e prática. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007, p. 63-78.

PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 355-366, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/259>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 20 maio 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2018.

PERNISA JUNIOR, Carlos. Mônadas abertas: a evolução de um conceito. **Brazilian Journalism Research**, v. 9, n. 1, p. 154-172, 2013. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/518>. Acesso em: 17 mar. 2019.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. As narrativas digitais como possibilidade de aprendizagem personalizada numa disciplina gamificada. **Em Teia**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/240020/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PLACCO, Vera M. N. Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. *In*: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (orgs). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. 2. Ed. Joinville, SC: Editora Univalle, 2010. p. 79-99.

PORTO, Tania. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola, relações possíveis, relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 1, p.105-124, jan./ jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 13 mar. 2021.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Revista Matranga**, v. 20, n. 32, p. 239-250, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/19851/14283>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PRADO *et al.* (2017). Narrativas digitais: conceitos e contexto de letramento. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1156-1176, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286/6679>. Acesso em: 23 fev. 2019.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: UnB, 1984.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Processo de vir a ser professora. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

QUINTANA, Mario. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 2007.

QUIROZ, Glenis Bibiana Álvarez; LA CALLE, Claudia del Pilar Vélez. Configuración de subjetividades em los jóvenes universitarios sobre las Tecnologías de la Información, La Comunicación y del Aprendizaje (TIC/TAC). **Itinerario Educativo**, a. 29, n. 65, p. 223-236, 2015. Disponível em: <https://doctrina.vlex.com.co/vid/configuracion-subjetividades-jovenes-universitarios-646448901>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RECUERO, Raquel. **Cinco pontos sobre redes sociais na internet**, 2009. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, a. 14, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>. Acesso em: 20 nov. 2018.

REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **Holos**, a. 34, v. 1, p. 297-316, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4867>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ROBIN, Bernard. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into Practice**, v. 47, n. 3, p. 220-228, 2008.

ROBIN, Bernard. **The educational uses of digital storytelling**. 2012. Disponível em: <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ROCHA, Maira Tereza Gonçalves. **Produção audiovisual com um olhar dialógico: professores em Formação no contexto das tramas ecológicas**. 2016. 213f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Alessandra. A autoria e a narrativa digital na formação de professores de Ciências mediada pelas tecnologias: entrelaçando possibilidades pela escritura de si. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 276-304, 2019b. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5423>. Acesso em: 5 nov. 2020.

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese**. 2017. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Alessandra. O potencial das narrativas digitais na aproximação/apropriação da tecnologia: reflexões sobre dois contextos de formação de professores. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 336-358, jan./mar. 2019a. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/4746/14701/> Acesso em: 23 abr. 2019.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8871>. Acesso em: 14 mar. 2019.

RODRIGUES, Alessandra; GONÇALVES, Lina Maria. Narrativas digitais na formação de professores: da memória, do registro e do discurso emergem posturas e experiências. **Contexto & Educação**, a. 29, n. 94, p. 212-237, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3979>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Luciane Mulazani; MIARKA, Roger; SIPLE, Ivanete Zuchi. O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a forma/ação inicial docente. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 926-949, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0926.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SANTOS, Rosemary. **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial**. 2011. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Rosemary; SANTOS, Edméa Oliveira. A WebQuest interativa como dispositivo de pesquisa: possibilidades da interface livro no Moodle. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 30-46, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/412>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANTOS, Vanessa Aparecida. **“Tenho um tablet, e agora?”: narrativas de professores de ciências sobre a inserção da tecnologia digital na prática docente**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016.

SANTOS, Vanessa Aparecida; RODRIGUES, Alessandra; REZENDE JUNIOR, Mikael Krank. Tenho um tablet, e agora? A produção de narrativas digitais como estratégias na formação de professor de ciências. **Revista Alexandria**, v. 11, n. 2, p. 31-55, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/issue/view/2686>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SEIXAS, Paulo Castro. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: LEITE, Laurinda *et al.* (org.) **Didactica e metodologias da educação**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 909-919.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SILVA, Eli Lopes. **Labirinto rizomático de experiências com mídias digitais**. 2016. 373 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Tecnologia e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 27-43, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1164>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. **Pedagogia dos multiletramentos**: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, Vania Dal Pont Pereira. **Ensino de matemática com uso de vídeos na educação básica do Rio Grande do Sul**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SPENCE, Nádie Christina Machado; CARVALHO, Marie Jane Soares. Práticas de letramento digital: o Moodle, os blogs e o Facebook como recursos na formação de professores. In: NUEVAS IDEAS EN INFORMÁTICA EDUCATIVA, TISE, 2012. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen8/TISE2012/38.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TORRE ARANDA, Maria Del Carmen; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1531-1554, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132020000201531&script=sci_arttext. Acesso em: 20 out 2020.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100220&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2019.

VENTURA, Lidnei. **O voo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VIDAL-MAIA, Janicleide. **Ethos docente na narrativa tecnoautobiográfica**: corporificação, ressignificação e autorreflexão da imagem de si em récits de vie de professores. 2016. 314 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 163-170, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/7PXQxbG6WKYckYpZKTtKT9H/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

WARDENSKI, Rosilaine de Fátima *et al.* Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas Mediada por Narrativas Digitais: Uma Pesquisa Baseada em Design. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 887-917, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20213>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. *In*: NOVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2013.

XAVIER, Antonio Carlos. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. **Estudos da Língua(gem)**, v. 13, n. 2, p. 73-90, dez. 2015. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/473/426>. Acesso em: 10 jan. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>. Acesso em: 10 jan. 2019.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 170-180.

XAVIER, Antonio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está convidado(a) a participar de forma livre e voluntária de uma pesquisa que versa sobre as **Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões formativas e construtos de identidade docente**, sob responsabilidade do professor Dr. Sergio Roberto Kieling Franco, e da orientanda Késsia Mileny de Paulo Moura, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE/UFRGS.

Esta pesquisa justifica-se pela tentativa de contribuir com um movimento de colocar o sujeito (professor em construção), para olhar e refletir suas trajetórias, aprendizagens e construtos de identidade docente, narrando e socializando através das mídias e gêneros digitais.

Tem como objetivo geral compreender as potencialidades da produção de narrativas digitais no âmbito da formação de professores e suas contribuições para construtos da identidade docente. E como objetivos específicos: (1) investigar as potencialidades das narrativas digitais produzidas pelos estudantes de pedagogia em relação as apropriações em tecnologia; (2) identificar as dimensões formativas reveladas pelos alunos em suas produções; (3) analisar as implicações atribuídas a produção de narrativas digitais em relação à identidade docente.

Para concretizá-la, adotamos como procedimentos de coleta de dados: a) aplicação de questionário para caracterizar os sujeitos da pesquisa, em suas experiências na docência e usos de tecnologias digitais; b) gravação em vídeo dos encontros formativos do minicurso de narrativas digitais e construtos de identidade docente, realizado de forma remota através da plataforma Google Meet, bem como sua posterior transcrição; c) produção de narrativas digitais como atividades do minicurso, utilizando-se de mídias que trabalhem os formatos visual, escrito, áudio, transmidiático e audiovisual pelos sujeitos participantes; d) realização de entrevista de grupo focal com alguns participantes que concluírem o minicurso e forem convidados, adotando como critérios: interesse em participar da pesquisa e interesse pela temática de narrativas autobiográficas digitais, experiência em sala de aula e/ou estágio, e experiência com escrita de memorial de formação em algum momento do curso.

O Minicurso terá setenta e cinco (75) horas, entre atividades teóricas e práticas, oferecido aos alunos de 7º, 8º e 9º períodos do curso. Os alunos serão convidados por e-mail institucional, com o intermédio da coordenação do curso, professores e centro acadêmico. Os interessados poderão se inscrever no minicurso pelo sistema de eventos da instituição. A sua participação não será obrigatória, tampouco condicionada a avaliação de qualquer disciplina.

Cuidaremos para que sua liberdade plena em participar ou recusar-se desta pesquisa seja respeitada e garantida sempre, podendo inclusive, retirar seu consentimento em qualquer etapa desta pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo. Destacamos ainda que sua participação não terá nenhum prejuízo ou dano material, ônus ou qualquer benefício financeiro.

Sua participação nesta pesquisa também não prevê danos imateriais ou riscos a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural. Caso ocorra algum desconforto, constrangimento, cansaço ou qualquer outro prejuízo mínimo decorrente de sua participação nas etapas de desenvolvimento dos procedimentos de coletas de dados desta pesquisa, discutiremos conjuntamente as providências cabíveis, sendo possível dentre outras medidas, adequar ou encerrar sua participação na pesquisa e comunicar ao CEP, e quando

necessário, assisti-lo e encaminha-lo para os setores de assistência jurídica ou psicológica da instituição responsável pela pesquisa.

As suas produções de narrativas digitais (nos formatos visual, escrito, falado e audiovisual) podem trazer contribuições importantes ao seu processo formativo, ao legitimar mais um espaço e instrumento de fala e formação, e nesse sentido podem revelar as motivações e condições em que você (aprendiz da docência) se constrói gente e professor, ou seja, pode desencadear novos sentidos ao ato de narrar suas experiências pessoais e profissionais, também em contexto digital. Além disso, ao construir suas narrativas no âmbito do minicurso pode desencadear aprendizagens sobre um uso próprio das ferramentas digitais nos processos de representação de si, bem como na forma como pensa a docência na e para a cibercultura. Nesse sentido, ao participar das etapas desta pesquisa você também poderá fornecer dados que contribuam com o movimento científico que busca aprofundar análises sobre as efetividades da narrativa digital na formação de professores, trazendo elementos que provoquem reflexões sobre as dinâmicas dos cursos de formação.

Ressaltamos que sua identidade será mantida em sigilo, sendo adotado um nome fictício que o caracterize e mantenha sua privacidade. Ainda, a confidencialidade do material fruto de sua participação durante todas as fases da pesquisa está garantida. As imagens, as falas, os áudios, os escritos e as produções audiovisuais produzidos e fornecidos durante o minicurso e todos os demais dados que envolvem as etapas de coleta de dados, somente serão utilizadas para análise havendo o seu consentimento, e não serão utilizados para outra finalidade que não seja para fins científicos e acadêmicos desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição a qualquer momento. Além disso, você poderá esclarecer dúvidas a qualquer tempo e sobre qualquer aspecto desta pesquisa. Neste caso, entre em contato com o pesquisador responsável orientador Sergio Roberto Kieling Franco, professor do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE/UFRGS pelo telefone (51) 9970-8245 ou e-mail sergio.franco@ufrgs.br. Também com a orientanda Késsia Mileny de Paulo Moura, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE/UFRGS, pelo telefone (83) 99693-1028 ou e-mail kessiamileny@yahoo.com.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Ao assiná-lo concordará com esses termos acima descritos.

Assinatura do (a) participante

Késsia Mileny de Paulo Moura
(Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a))

Local e data

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa que versa sobre **Narrativas digitais na formação de professores: potencialidades, dimensões formativas e construtos de identidade docente**, sob responsabilidade do professor Dr. Sergio Roberto Kieling Franco, e da orientanda Késsia Mileny de Paulo Moura, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE/UFRGS.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise da pesquisa por parte dos responsáveis citados acima, em apresentações de eventos científicos, acadêmicos, profissionais e/ou atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

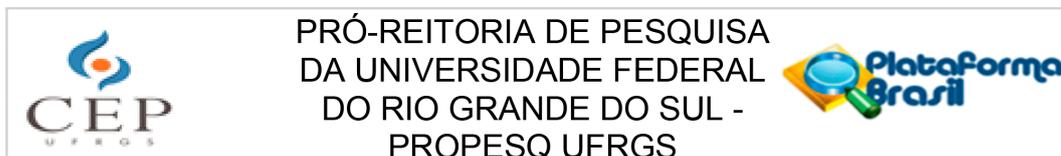
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Késsia Mileny de Paulo Moura
(Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a))

Local e data

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 4.335.696

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1530606.pdf	08/10/2020 15:17:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_e_termoautorizacaodeimagemeso m2.docx	08/10/2020 15:16:50	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Outros	Cartaresposta2.docx	08/10/2020 15:15:19	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Outros	Cartaresposta.docx	29/09/2020 12:12:51	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Outros	Propostademicurso_e_roteirosdeentre vistaquestionario.docx	29/09/2020 11:59:23	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	29/09/2020 11:52:12	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIA.docx	29/09/2020 11:47:10	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	29/09/2020 11:46:03	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodeTese.docx	29/09/2020 11:40:05	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/04/2020 09:52:36	KESSIA MILENY DE PAULO MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 13 de Outubro de 2020

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br