



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



Mestrado
em Letras

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –
UEMASUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe**

FABIANA COSTA DE SOUSA

AUTOETNOGRAFIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:

Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos

Imperatriz - MA

2023



FABIANA COSTA DE SOUSA

AUTOETNOGRAFIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:

Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Profa. Dr^a Maria da Guia Taveiro Silva

Imperatriz - MA

2023

S725a

Sousa, Fabiana Costa de

Autoetnografia, identidade e formação docente: Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos. / Fabiana Costa de Sousa. – Imperatriz, MA, 2023.

158 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023.

1. Multiletramentos. 2. Ensino – Língua Portuguesa. 3. Autoetnografia - autobiografia. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 37.015

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

FABIANA COSTA DE SOUSA

AUTOETNOGRAFIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:

Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

APROVADA EM: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva - Orientadora

Profa. Dra. Neliane Raquel Macedo Aquino - Examinadora interna

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva – UFMA/Examinadora externa

*À minha mãe, Maria de Fátima Miranda Costa.
És minha inspiração como mulher, mãe e
professora!*

AGRADECIMENTOS

Àquele que é Onipotente, Onipresente, Onisciente e Providente: Deus!

Agradeço pela força e sabedoria concedidas para enfrentar os momentos difíceis vivenciados nesta jornada do mestrado. Sou grata por cada providência, entusiasmo e alegria colocados em meu coração. Não tenho dúvidas de que cada pessoa que esteve ao meu lado e que conheci neste percurso foi escolhida por Teu grande amor e cuidado por mim.

À Virgem de Guadalupe (Nahui Ollin)...

Mãe do terno cuidado! Obrigada, por se fazer presente em minha vida de forma que não sei explicar em palavras, mas sei que estás comigo sempre! Consagro esta dissertação aos teus cuidados e intercessão, assim, como vos consagrei minha vida e minha família!

À Mainha...

Agradeço imensamente ao meu Pai celestial pela dádiva de ter sempre ao meu lado uma mãe aqui na terra que nunca mediu esforços para investir em meus estudos. Mainha, a senhora não tem dimensão do quanto eu a amo e sou grata por cada sacrifício direcionado à minha educação, acima de tudo, por todo seu amor, seu zelo e, principalmente, suas orações. Amo-te muito e eternamente!

Ao meu esposo, Márcio Camargo...

Obrigada, por cada instante de compreensão aos meus sonhos, mesmo que eles tenham nos distanciado fisicamente em muitos momentos. Porém, sempre estivemos ligados pelo amor que nos une! Reconheço que muitos momentos foram difíceis de lidar com a minha ausência, mas somos um só corpo e uma só alma perante Cristo, portanto, meus sonhos são teus, assim, como os teus são meus. Amo-te muito!

Ao meu filho, Júlio César...

Meu coração fora do peito, você não tem ideia de como sua existência em minha vida me permitiu ser tão resiliente! Filho, estou e estarei sempre com você! Amo-te muito!

Ao meu irmão, Fábio Costa...

Sinto teu amor sempre comigo, maninho, e sei que sente o mesmo de mim. A primeira parte desta dissertação, muitas vezes, escrevi lembrando de nossa infância, na qual passamos por diversas dificuldades, no entanto, sempre tivemos um ao outro e o amor de nossa mãe.

Aos meus familiares maternos...

Especialmente, madrinha Francisca, tia Neuma, tia Eulina e tia Juraci, eu sinto a vibração de vossa torcida por mim. Obrigada, por cada oração e conselho!

Aos meus companheiros de mestrado...

João Batista, Hávila, Suellen, Renato, Kézia, Lisanir, Cécssia e Eduardo. Somos uma turma pequena, porém, a extensão mínima de membros não é proporcional ao tamanho de nossa união e força. Apoiamos uns aos outros em todos os momentos! Particularmente, só tenho gratidão por cada esforço de vocês em segurar a minha mão nos momentos mais delicados desta jornada. Sei que cada um vai seguir sua vida, mas quero que saibam que podem contar comigo sempre!

Ao “Trio Linguístico”...

Juntos, nós dividimos muitas loucuras, paranoias, figurinhas e muita parceria! Não tenho dúvidas de que iremos muito longe! Renato e Suellen, vocês moram em meu coração de forma especial!

Ao Abílio Neiva...

Amigo, irmão e parceiro de trabalho. Nossa amizade é de trilhões! Gratidão por tudo! Conte sempre comigo! Não sei dimensionar o quanto sua amizade é importante para mim. Amo demais sua vida!

Aos meus amigos do trabalho...

Aqueles que me ajudaram muito para que eu pudesse conciliar 60h de jornada como professora em duas instituições, IFMA e UEMA, somada à correria de viagens, rotina de estudo, dona de casa, esposa e mãe: Abílio, Leonildes, Adão Marcelo, Erika, Domingas, Marluce, Edna, Kariny, Ana Cristina, Cleomária, Diego Botelho e Renato Dárcio. Muito obrigada!

Dona Elza e Patrick...

Amigos que se fizeram presentes no percurso desta jornada, ajudando-me de diversas formas. Vocês me acolheram de uma forma, que só Deus pode retribuir tanto carinho e cuidado. Por tudo que fizeram por mim, muito obrigada!

Ruan e Ramon...

A vida de vocês é muito valiosa para mim! Vocês cuidaram de mim e de minha família em São João dos Patos como se fossemos irmãos. Conservo a amizade e a lealdade de vocês para todo o sempre!

À professora Dra. Maria da Guia Taveiro Silva...

Seus ensinamentos como professora e orientadora ficarão gravados em minha memória para todo o sempre! Até seus silêncios me ensinam! Por tamanha sensibilidade com a minha pessoa e com a minha pesquisa, sinto uma enorme gratidão! Que nossa parceria continue, pois tenho muito ainda a aprender com a senhora! Conte comigo sempre!

Às professoras Dras. Neliane Raquel e Ilma Maria,

Pela disposição em ler e prestigiar as minhas escritórias empíricas. Sobretudo, pelas contribuições e o olhar sensível à minha pesquisa.

Ao PPGLe da UEMASUL...

Pela possibilidade de construir um grau a mais em minha formação acadêmica e me permitir que chegasse até aqui!

Aos meus alunos da UEMA...

Com quem eu obtive carinho e apreço como se fossem meus filhos: Wanessa Adrielly, Joilma, Ana Katrine, Erdinândia, Lailson, Michele, Pedro Henrique e Maria Castro. Muito obrigada pelo carinho de vocês. Em muitos momentos, o respeito e da consideração que têm por mim, fortaleceram-me diante do cansaço e a correria vivida em meu dia a dia!

Aos meus alunos do IFMA...

Especialmente, as turmas de Alimentos e Logística (ingresso em 2021) e a turma de Alimentos (ingresso em 2020). Tivemos muitos momentos verdadeiros compartilhados entre professora e alunos. Momentos de conhecimento, empatia e amor!

Aos professores Gilberto, Lilian e Márcia Suany...

Professores do Programa de Mestrado em Letras da UEMASUL, que muito contribuíram para a minha formação e também com exemplos de vida e de superações, obrigada!

Enfim, agradecer à minha força interior...

Em muitos momentos desafiadores, a maior parte deles era somente eu, enfrentando-me e encorajando-me! É preciso também ter fé em si mesmo para trilhar um caminho de autoconhecimento e amadurecimento profissional!

*“A gente se forma como educador
permanentemente na prática e na reflexão
sobre a prática.”*

Paulo Freire

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Minha mãe na escola acompanhada de algumas amigas professoras em 1994.....	34
Imagem 02 – Minha mãe e eu em 1990.....	34
Imagem 03 – Eu atuando no PIBID em uma formação para alunos do 3º ano do E.M sobre as competências exigidas no ENEM.....	38
Imagens 04 e 05 – Realização de evento multidisciplinar com alunos do 3º ano pela plataforma <i>Youtube</i>	93
Imagem 06 – Divulgação e revisões itinerantes para o seletivo do IFMA.....	100
Imagens 07 e 08 – Participação dos Influencers da região de São João dos Patos.....	105
Imagens 09 e 10 – Saúde mental nas redes sociais.....	106
Imagens 11 e 12 – Participação do fotógrafo.....	107
Imagens 13 e 14 – Participação da estudante de Jornalismo e dona de <i>Bookstagram</i> e página do Instagram.....	108
Imagens 15, 16 e 17 – Participação e colaboração das estagiárias de Letras/Português (UEMA-CESJOP).....	109
Imagens 18, 19 e 20 – Vídeo vencedor do Projeto Blog e Vlog (Turma: Redes D).....	110
Imagem 21 – Número de visualizações do vídeo campeão.....	111
Imagens 22 e 23 – Turma campeã (Redes D).....	112
Imagens 24 e 25 – Participação e colaboração das alunas estagiárias do curso de Letras UEMA-CESJOP.....	114
Imagens 26 e 27 – Criação do Instagram e da logo do Podcast.....	118
Imagens 28 e 29 – Momentos das <i>Lives</i> e registro da realização dos episódios do Podcast: Literatura tem voz.....	121
Imagens 30 e 31 – Interações com meus alunos em aulas.....	132
Imagem 33 – Estrutura de uma sequência didática.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cronograma das atividades e Metodologia do Projeto de Ensino Blog e Vlog: uma estratégia pedagógica de aprendizado dos gêneros textuais digitais e divulgação no processo seletivo médio/técnico IFMA 2022.....	105
Quadro 02 - Cronograma das atividades e Metodologia do Projeto de Ensino <i>Podcast: Literatura tem voz</i>.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de inscritos em Seletivos de nível médio/técnico no IFMA, campus São João dos Patos.....	99
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso	36
BNCC – Base Nacional Comum Curricular	22
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	142
COVID-19 – Corona Virus Disease 2019	22
EM – Ensino Médio	21
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio	36
IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	22
LSM – Letramento em Saúde Mental	106
LT – Linguística Textual	54
OP – Ordem dos Pregadores	20
OMS – Organização Mundial de Saúde	22
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde	22
PIBID–Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	37
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	32
SISU- Sistema de Seleção Unificada	36
UESPI – Universidade Estadual do Piauí	36
UFPI – Universidade Federal do Piauí	36

RESUMO

Esta pesquisa tem como título “Autoetnografia, identidade e formação docente: escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos”. A perspectiva de recorte de objeto de pesquisa partiu, principalmente, de projetos de ensino e de extensão realizados nos anos de 2021 e 2022, enquanto a autora desta pesquisa atuou como professora substituta de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, *campus* São João dos Patos. Doravante esse recorte, foram analisadas narrativas autobiográficas, dados deste escopo científico, como forma de alcançar o objetivo desta pesquisa, no qual, configura-se em analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para a liberdade social, a partir de narrativas autobiográficas de práticas desenvolvidas, como docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Tendo em vista que o ensino dos gêneros textuais que explora as suas multimodalidades, denomina-se como o mais adequado ao ensino de Língua Portuguesa por desenvolver habilidades de multiletramentos nos alunos, a partir da concepção de ensino sociocognitivista, bem como a concepção de linguagem sociointeracionista. A metodologia adotada para realização deste estudo é a autoetnografia, método que surge adjacente à etnografia, porém, na perspectiva de analisar as próprias experiências e vivências do pesquisador por meio de narrativas autobiográficas. Portanto, esta pesquisa também se configura como qualitativa, devido à perspectiva de sua abordagem. Fundamentou-se esta pesquisa em estudiosos que abordam sobre memória, identidade individual e coletiva docente, tais como: Pierre Nora (2002), Stuart Hall (2001), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollak (1992), entre outros. Pesquisadores que aprofundam a autoetnografia, bem como de análises de narrativas autobiográficas: O’Connell (2017); Assis (2022); Santos (2017); Chang (2008); Maia e Batista (2020) e Jovchelovitch e Bauer (2008). Pesquisadores que desenvolvem estudos referentes ao texto, especificamente, aos gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista da língua: Bakhtin e Volochínov (2010), Antunes (2009), Koch (2015), Marcuschi (2010). Posteriormente, vêm autores que pesquisam práticas de ensino do texto, que envolvem multiletramentos como Soares (2008); Rojo (2012); Bezerra (2023). Em seguida, autores que abordam a formação docente, especificamente, de Língua Portuguesa: Antunes (2003), Guedes (2006), Kleiman (2005) e Novaes (2020). Além disso, esta pesquisa também conta com Hooks (2017); Freire (1994) e Graciani (2014), trazendo apontamentos e reflexões sobre a educação como prática de liberdade social. Por fim, as sequências didáticas produzidas para o PTT (Produção Técnico -Tecnológica) foram fundamentadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados da pesquisa demonstram que a experiência docente da professora e pesquisadora deste estudo indicam influências das concepções de ensino e de linguagem sociocognitiva interacionista, dessa forma, permitindo que multimodalidades textuais possam ser exploradas por intermédio de práticas de multiletramentos. Portanto, os discentes vivenciaram realidades multiletradas contextualizadas pelo uso e funcionamento da língua no cotidiano que os preparam para a vida em sociedade de forma que possam atuar exercendo suas cidadanias de formas conscientes e criticizadoras. Este estudo contribui para motivar futuras pesquisas, cuja perspectiva seja evidenciar desafios e práticas do professor pesquisador para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: autoetnografia; gêneros textuais; multimodalidade; multiletramentos; ensino; identidade docente.

ABSTRACT

The title of this research is "Autoethnography, Identity, and Teacher Training: Writings on Teaching Textual Genres and Multiliteracy". The perspective for the research focuses primarily emerged from teaching and outreach projects conducted in 2021 and 2022, while the author of this research served as a substitute teacher of Portuguese Language in the High School at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão – IFMA, São João dos Patos campus. Subsequently to this delineation, autobiographical narratives and data within this scientific framework were analyzed to achieve the objective of this research, which entails examining how the teaching of textual genres and the development of multiliteracy practices for social freedom occur, based on autobiographical narratives of practices undertaken as a Portuguese Language teacher in the High School context. Considering that the teaching of textual genres that explores their multimodalities is deemed the most suitable for Portuguese Language instruction, as it develops multiliteracy skills in students, based on the sociocognitive teaching approach and the sociointeractionist language conception. The methodology employed for conducting this study is autoethnography, a method that emerges alongside ethnography but with the perspective of analyzing the researcher's own experiences and insights through autobiographical narratives. Hence, this research is also characterized as qualitative due to the nature of its approach. This research was grounded in the work of scholars who explore topics related to memory, individual and collective teacher identity, such as Pierre Nora (2002), Stuart Hall (2001), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollak (1992), among others. Researchers who delve into autoethnography and the analysis of autobiographical narratives include O'Connell (2017), Assis (2022), Santos (2017), Chang (2008), Maia and Batista (2020), and Jovchelovitch and Bauer (2008). Researchers who conduct studies related to text, specifically textual genres from a sociointeractionist perspective of language, include Bakhtin and Volochínov (2009), Antunes (2009), Koch (2015), and Marcuschi (2010). Subsequently, there are authors who research text teaching practices involving multiliteracy, such as Soares (2008), Rojo (2012), and Bezerra (2023). Following this issue, there are authors who address teacher training, specifically in the context of Portuguese Language, including Antunes (2003), Guedes (2006), Kleiman (2005), and Novaes (2020). Furthermore, this research also draws upon the insights and reflections of Hooks (2017), Freire (1994), and Graciani (2014), providing perspectives on education as a practice of social freedom. Finally, the didactic sequences produced for the PTT (Technical and Technological Production) were grounded in the work of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004). The research results demonstrate that the teaching experience of the teacher/researcher in this study indicate influences from the sociocognitive interactionist teaching and language conceptions, thereby allowing textual multimodalities to be explored through multiliteracy practices. Hence, the students experienced multiliterate realities contextualized by the use and functioning of language in their daily lives, preparing them for active participation in society, enabling them to exercise their citizenship in conscious and critical ways. This study contributes to motivating future research with a perspective aimed at highlighting the challenges and practices of the teacher-researcher in the teaching of Portuguese Language.

Keywords: autoethnography; textual genres; multimodality; multiliteracy ; teaching; teacher identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
2.1 Memória, identidade e construção do <i>eu</i> docente.....	29
2.1.1 Raízes do <i>eu</i> professora: reflexos e reflexões.....	29
2.2 Concepções de ensino e de linguagem: práticas docentes de liberdade social.....	42
2.2.1 Concepções de ensino e de linguagem: reflexos na formação e na atuação docente.....	43
2.2.2 Atuação do professor: ensino como prática da liberdade social e reconhecimento de identidade.....	48
2.3 Sociocognição e interação: definições e apontamentos para o ensino do texto.....	53
2.4 Multimodalidade textual e BNCC: práticas de multiletramentos e ensino do texto em sala de aula	59
2.4.1 Texto, tipologia e gênero: definições, conceitos e fundamentos.....	59
2.4.2 Multimodalidade textual: diversas faces do texto em sala de aula.....	63
2.4.3 BNCC e currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio: prática de ensino do texto.....	68
2.4.4 Multiletramentos: definições e ações pedagógicas aplicadas ao ensino do texto.....	74
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	78
3.1 Autoetnografia: autobiografia e enraizamento epistemológico do <i>eu</i>.....	78
3.2 Considerações sobre o professor/pesquisador e sua formação.....	85
4 DADOS AUTOETNOGRÁFICOS.....	91
4.1 <i>Eu</i> docente durante e pós-pandemia Covid-19: desafios e aprendizados.....	92
4.2 Projetos de ensino e extensão: práticas de multiletramentos e liberdade social no ensino de gêneros textuais.....	97
4.2.1 Multidisciplinaridade e gêneros digitais em ação.....	97
4.2.2 Gêneros literários e multimodalidades digitais.....	113
5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	124
5.1 <i>Self</i> de mim: análise das narrativas de identificação e formação docente.....	124
5.2 Refração da prática docente: concepções de ensino, língua; práticas de multiletramentos e ensino do texto em Língua Portuguesa para a de liberdade social do aluno.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
7 PTT - PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA.....	142
REFERÊNCIAS.....	148

PROLÓGO POÉTICO

COGITO

eu sou como eu sou
pronomes
pessoal intransferível
do homem que iniciei
na medida do impossível
eu sou como eu sou
agora
sem grandes segredos dantes
sem novos segredos dentes
nesta hora
eu sou como eu sou
presente
desferrolhado indecente
feito um pedaço de mim
eu sou como eu sou
vidente
e vivo tranquilamente
todas as horas do fim.

Torquato Neto

Torquato Neto, conterrâneo piauiense e um dos precursores do movimento cultural *Tropicália* na década de 60 no Brasil. Uma honra ter uma de suas inspirações poéticas, antecipando as primeiras explicações sobre este estudo científico.

Suas palavras apontam para o labirinto do *eu*, muitas vezes, caótico, na acepção positiva de enigma.

Assim somos! Não tem quem se defina sem antes atropelar palavras confusas e aleatórias que representam construção, destarte, o caos sinaliza para essa vertente de formação identitária.

Ser, existir é uma construção indefinida, pois sabemos do hoje, já o amanhã...

Hum, depende de tanta coisa!

Ah, Torquato, saudoso poeta, eu te agradeço por não conseguir se definir, (creio que propositalmente) assim, deixou-nos espaços e circunstâncias para nos reconhecermos e nos reconhecerem em nossas ações, porque são elas que dizem mais de nós que nossas palavras.

Ao voraz leitor, com ânsia de pesquisador, sem muitas delongas, convido-o para juntos submergirmos nesta reflexão sobre a construção da minha identidade como docente e a forma como conduzo minhas práticas no ensino de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

*Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência.
Conceição Evaristo*

Até eu me enxergar como professora, muitas vivências, como filha de uma docente da Educação Básica do estado do Piauí, faziam-me ter certeza de que não era o que eu desejava para minha vida profissional. No entanto, também, muitas vivências me permitiram chegar até aqui e todas elas me permitem hoje afirmar, com convicção, que a profissão de professora me escolheu antes mesmo de eu tê-la escolhido.

Imagino, caro leitor, que esteja tentando entender os motivos que me levam a iniciar a minha dissertação de forma tão pessoal. Posso assegurar, com antecedência, que esta pesquisa é diferenciada em relação ao estilo de escrita, pois o que se vê encontrar, de forma especial, é o encontro da minha vida com o exercício da profissão de professora. Presentemente, minha existência se confunde com o ofício exercido por mim, além disso, eu me tornei muito mais que a “Fabiana”, mas a “Professora Fabiana”.

Tem sido edificante e, ao mesmo tempo, desafiador tornar-me quem tenho sido para muitos alunos. Muitas destas vivências, eu compartilho por onde eu vou. Compartilho com meus alunos, do Ensino Superior, as experiências negativas e positivas praticadas na Educação Básica por mim. E, com todos os meus alunos, seja da Educação Básica ou Superior, eu compartilho, principalmente, ensinamentos da vida como mulher, mãe, filha e esposa, além dos conhecimentos escolares.

Sobretudo, compartilho tais experiências do ofício como docente de Língua Portuguesa, em diálogos nas mais diversas situações com as mais diferentes pessoas e localidades. Eu demonstro que sou professora com extremo orgulho e, às vezes, divido as tristezas referentes às insatisfações da profissão, pois, nem tudo são flores, infelizmente!

Em alguns momentos das aulas de disciplinas do mestrado, eu estive compartilhando sobre minhas experiências em sala de aula e a ideia de falar sobre elas, em forma de pesquisa científica, partiu de minha orientadora: Professora Doutora Maria da Guia Taveiro Silva. Ela teve a sensibilidade de enxergar que minhas vivências na profissão podem contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, para as práticas de multiletramentos que envolvem o uso dos diversos gêneros textuais.

Devo dizer, antes de continuar estas palavras iniciais, que minha experiência docente não é a única referência a ser colocada em evidência em estudos científicos. Cada professor é

único e com sua bagagem cultural/intelectual pode fazer a diferença na trajetória de aprendizagem de seus alunos.

Neste estudo, cumpro o meu papel social como educadora e pesquisadora, que compartilha suas vivências ao ensinar Língua Portuguesa, por meio de suas memórias como docente, sua identidade cultural, suas experiências pessoais ou coletivas, concepções de linguagem e de ensino da língua, nas quais me influenciam como professora de Língua Portuguesa.

Além disso, muitas das minhas práticas educativas são inspiradas na *Pedagogia da Libertação*, cuja ideologia pedagógica nasceu em Paulo Freire (2006), educador brasileiro que orienta, em seus diversos livros publicados, que o ensino deve proporcionar reflexões da própria realidade do indivíduo e promover, a este mesmo sujeito, inclusão na sociedade de forma atuante por meio do pensamento crítico e decisões que regridam valores excludentes e dominadores. Uma educação como prática para a liberdade social.

Conforme Frei Carlos Josaphat OP – Ordem dos Pregadores (2001, p. 72), a *Pedagogia da Libertação* freiriana tinha por empenho “fazer que o aluno e a aluna despertassem como homem/mulher, como cidadãos, como sujeitos responsáveis pelo seu próprio destino, pela história de seu país e, afinal de contas, pelo mundo”. Em concordância com esses valores, esforço-me como professora para conscientizar meus alunos de seus papéis sociais e para fazê-los entender como o conhecimento pode garantir que eles se posicionem diante de situações desafiadoras da existência humana e da convivência em sociedade.

Assim, diante do exposto, posso dizer que esta pesquisa se fundamenta metodologicamente como uma autoetnografia, cuja finalidade epistemológica consiste em uma perspectiva de escopo científico que visa aprofundar experiências individuais do pesquisador como contribuição e formação do conhecimento (Jones; Adam; Ellis, 2013).

Diante do desafio de realização de uma pesquisa que contribua para o desenvolvimento da educação, a inferência é de que minhas vivências em sala de aula, embora ainda breves em dimensões temporais, podem ser constituídas como experiências válidas para o ensino aprendizagem e, de alguma maneira, contribuir para que docentes de Língua Portuguesa possam compreender, modificar ou reforçar práticas de multiletramentos com o uso dos diversos gêneros textuais em sala de aula.

A pesquisa autoetnográfica também aproxima todo o processo epistemológico das concepções humanas, tornando as ciências empíricas adjacentes às vivências de cada ser, onde os sentimentos, relacionamentos e experiências são considerados parte de todo esse desenvolvimento de investigação científica. Assim, conforme Bochner (2013, p. 53), a

autoetnografia “tornou-se um ponto de encontro para aqueles que acreditam que as ciências humanas precisam se tornar mais humanas”.

Nesse contexto, tenho como tema desta pesquisa “Autoetnografia, identidade e formação docente: Escrevivências sobre ensino de gêneros textuais e práticas de multiletramentos”. A perspectiva de recorte de objeto de pesquisa partiu, principalmente, de projetos de ensino e de extensão realizados nos anos de 2021 e 2022, enquanto professora substituta de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, *campus* São João dos Patos.

Nos dois anos em que estive atuando como docente de Língua Portuguesa no IFMA, eu sempre incentivei a prática de leitura e produção textual, aos meus discentes, por meio dos diferentes gêneros da linguagem, especialmente, os digitais, demonstrando que a formação deles não estava distante do que vivenciavam fora da escola. Dessa forma, aos alunos foi possibilitada experiência de multiletramentos intermediada pelos gêneros textuais.

O fenômeno *multiletramentos* na educação global estava se construindo devido às mudanças, especificamente, nos textos, no final do século XX para o início do século XXI (Rojo; Moura, 2019). Estes, conseqüentemente, estavam se transformando por conta das últimas mudanças ocorridas com a virada do século, no que concerne ao espaço digital, mas não apenas por isso, incluía as mudanças decorrentes na construção de identidade, à pluralidade cultural e às multimodalidades textuais.

Desse modo, a prática de ensino do texto, moldada pelas práticas de multiletramentos textuais podem contribuir para que o sujeito discente desenvolva habilidades de compreensão funcional de sua própria língua, o Português brasileiro. Com isso, em exercício da docência como professora de Língua Portuguesa, a primeira indagação que faço aos meus aprendizes, após minha apresentação inicial em sala de aula, é: “Quem gosta de estudar Português?”. Óbvio que, geralmente, a turma fica dividida entre gostar e não gostar, isso quando a maioria costuma detestar o processo de aprender como funciona a própria língua, nos diversos níveis de ensino.

Mesmo diante de respostas negativas, uma preocupação constante em minha prática docente é fazer meus alunos entenderem que não precisam gostar de Língua Portuguesa, mas necessitam compreender como funciona. Tal compreensão é vital para seus próprios desenvolvimentos e interações sociais, por isso, os projetos de ensino e de extensão, desenvolvidos no período mencionado, tornaram-se estratégias educacionais para tornar o conhecimento sobre o funcionamento e o uso da Língua Portuguesa compreensível aos discentes em situações e contextos delicados, como é o caso da Pandemia em 2020 que se perdurou até 2022.

Em 2021 o contexto do ensino era o retorno à modalidade presencial, ainda que a humanidade estivesse vivendo as consequências da Pandemia causada pela Covid-19 (Corona Virus Disease 2019). Quase todos estavam vacinados, no Brasil e no estado maranhense. Assim, as aulas presenciais do IFMA retornaram gradativamente em outubro daquele ano, portanto, eram urgentes práticas de ensino que envolvessem esses alunos no processo de ensino-aprendizagem e que pudessem recuperar o retrocesso de alguns discentes. De outubro a novembro de 2021 o ensino estava acontecendo de forma híbrida, até retornar totalmente de forma presencial em dezembro do mesmo ano.

Em 2022, o ensino já estava acontecendo inteiramente na modalidade presencial, caracterizando-se como o ano pós-pandemia. Embora a doença ainda não estivesse controlada, as escolas, universidades, instituições privadas e públicas, retornaram totalmente ao presencial. Desse modo, esta pesquisa também apontará os desafios em sala de aula nesse contexto de calamidade na saúde mundial e como trouxe consequências à educação (este não é o foco central deste estudo, no entanto, como já mencionado, os projetos foram realizados nesse período desafiador).

As consequências desse período são incalculáveis! Na educação, desafios como: Depressão, Autismo, Ansiedade, Síndrome do Pânico, viciados em tecnologias digitais e em redes sociais, tornaram-se acentuados em alunos, professores e gestão. Por conta da Covid-19, o isolamento social, problemas sociais, econômicos e de saúde, provocaram aumento em todos esses índices de diagnósticos psicológicos, além de maior frequência em conexões digitais e virtuais dos alunos, invés da interação social presencial.

De acordo com estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2022, houve um aumento de 25% de casos de Ansiedade e Depressão em todo o mundo, causados pela Pandemia da Covid-19, com isso a saúde mental, tornou-se um tema importante e muitos países tiveram a preocupação de incentivar cuidados psicossociais, conforme indica a *homepage* oficial da OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde).

Diante de todo esse cenário, encontrar estratégias que desenvolvessem o cronograma curricular de Língua Portuguesa com êxito a partir desse panorama foi uma preocupação constante na educação brasileira. Sem mencionar que todo o Ensino Básico estava se adaptando à BNCC – Base Nacional Comum Curricular nos anos de 2021 e 2022, principalmente. Não foi fácil lidar com o baixo rendimento escolar dos alunos que saíram de suas escolas anteriores, na modalidade remota em 2020, continuando nessa modalidade à distância no ano 2021.

O IFMA ofereceu a possibilidade de sorteio de inscrições para ingresso naquele ano, tendo em vista, que não havia possibilidade de realizar a prova do seletivo de forma presencial,

com isso, diversos alunos, de realidades distintas e muito carentes, não apenas de conhecimento, ingressaram naquele na instituição. Um dos casos, a ser citado como exemplo, foi o ingresso de uma aluna no Ensino Médio com Síndrome de Down que nunca havia sido alfabetizada, pois as escolas anteriores, apenas a passavam de ano sem desenvolver, de fato, um trabalho pedagógico. Essa moça foi minha aluna durante os dois anos. Infelizmente, o sorteio não possibilitou um diagnóstico prévio de quais situações encontraríamos.

Esta e outras realidades foram vivenciadas nesses dois anos como professora substituta de Língua Portuguesa no IFMA, *campus* São João dos Patos. Todos esses desafios foram encarados como forma de aprendizado por toda a instituição e, conseqüentemente, por mim, que não medi esforços para encontrar estratégias de ensino que envolvessem meus alunos nas aulas de Português.

Os projetos de ensino e extensão foram caminhos que conduziram os discentes a compreenderem que a escola estava acompanhando o que estava acontecendo no mundo e que estava disposta a ajudar esses alunos a vencerem suas limitações cognitivas, emocionais e intelectuais. Como professora, eu tive que enxergar quem eles eram nas redes sociais, em suas famílias, em relacionamentos de amizade, além de percebê-los em suas interações no ambiente da escola. Cada um ia ter seu protagonismo nesses projetos e todas essas estratégias foram guiadas por minha formação como docente, bem como meus valores pessoais.

Nesses projetos, eu elegi o texto, em suas diversas modalidades, como estratégia de ensino para compreensão e funcionamento da Língua Portuguesa, não como uma maneira apenas de citar que houve a sua presença superficialmente na execução do plano de aula, mas, de fato, como algo a ser aprofundado em seus elementos de construção gramatical, tipologias e gêneros. De preferência, os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano desse aluno, cuja percepção seja que os conteúdos estudados na escola não estão distantes de seu dia a dia. Com isso, os textos, em suas infinitas modalidades, estarão presentes na formação desse discente, promovendo multiletramentos.

Meu trabalho como docente foi envolver os estudantes por meio de práticas de ensino que promovem a liberdade social a partir de atividades interdisciplinares de multiletramentos adjacentes ao ensino dos gêneros da linguagem. Tendo em vista que o trabalho desenvolvido em sala de aula é conduzido pelo professor, e que a sua formação tende, então, a guiá-lo em decisões que podem ou não contribuir para a aprendizagem do aluno, infere-se que ele – o docente – deve incentivar a “autoconstrução do conhecimento” de seus discentes (Guedes, 2006, p. 25). Com estas inserções a respeito da responsabilidade do professor com seus alunos,

é necessário enfatizar que o processo de formação deve ser contínuo e perene ao longo de seu exercício como docente.

A partir dessas reflexões, foi estruturada a seguinte questão-problema norteadora desta pesquisa: Como a experiência de uma docente do Ensino Médio pode contribuir para o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para a liberdade social?

Articulando-se a este problema principal, percebeu-se que a minha prática como educadora de Língua Portuguesa perpassa por minha identidade individual e coletiva; minha formação como docente e, principalmente, as concepções de linguagem, texto e ensino que me constituem como professora.

Pois, conforme, Antunes (2003), a concepção de linguagem adotada pelo professor em sala de aula corresponde ao comprometimento dos resultados pretendidos com o ensino. E a concepção de linguagem adotada pelo docente se reflete em seu ensino e em sua postura ao orientar o estudo da língua (Travaglia, 2009).

Então, continuando as reflexões, outros questionamentos foram construídos e devem ser respondidos no decorrer desta pesquisa. Tais como:

- Como as narrativas autobiográficas permitem identificar a identidade, o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa?
- Quais concepções de ensino e de linguagem influenciam práticas de multiletramentos para liberdade social?
- Como narrativas autobiográficas do(a) docente de Língua Portuguesa podem contribuir para o ensino de gêneros textuais e a prática de multiletramentos?
- A práxis do(a) docente de Língua Portuguesa influencia o multiletramento do aluno? De que maneira?

A construção desses questionamentos possibilitou a elaboração do objetivo geral deste escopo científico: Analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para a liberdade social, a partir de narrativas autobiográficas de práticas desenvolvidas, como docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Conseqüentemente, foram delineados os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- Verificar como as narrativas autobiográficas permitem identificar a identidade, o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa.
- Identificar quais concepções de ensino e de linguagem que influenciam práticas de multiletramentos para a liberdade social.
- Relacionar contribuições que narrativas autobiográficas do(a) docente de Língua Portuguesa podem dar para o ensino de gêneros textuais e a prática de multiletramentos.
- Identificar práxis do(a) docente de Língua Portuguesa que influencia o multiletramento do aluno.
- Desenvolver sequências didáticas, conforme o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores genebrinos, que estudam os gêneros textuais em suas diversas modalidades como contribuição de Produção Técnico-Tecnológica ao Ensino Básico de Língua Portuguesa.

Assim, a partir desses objetivos, construímos asserções e subasserções. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), as asserções, na pesquisa qualitativa, é uma maneira de precaver manifestações da própria pesquisa, tendo em vista que, analogicamente, em estudos quantitativos, são construídas hipóteses. Essas asserções são afirmações que podem ou não ser confirmadas.

Assim, construímos a seguinte asserção geral:

- A experiência docente é constituída de práticas que podem ou não desenvolver o ensino do texto em suas diversas modalidades ao mesmo tempo que se articulam práticas de multiletramentos e de liberdade social. Ao compartilhar narrativas autobiográficas dessas experiências o docente pesquisador estará contribuindo para a construção de conhecimento científico a ser aplicado dentro da própria sala de aula, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa.

Seguidamente, construímos as subasserções referentes aos objetivos específicos:

- As narrativas autobiográficas podem permitir a identificação da identidade e o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa.
- As concepções de ensino cognitivista e sociointeracionista, bem como a concepção de língua interacionista, podem ser as que mais se aproximam do ideal para o ensino do texto e práticas de multiletramentos.

- O ensino dos gêneros textuais e as práticas de multiletramentos, na perspectiva de experiência narrativa docente autoetnográfica, podem contribuir para que outros professores reflitam sobre suas próprias experiências.
- A forma como o professor aborda o texto em sala de aula pode revelar, não apenas suas práticas, concepções de ensino ou de língua, mas o desenvolvimento da aprendizagem de seus discentes.

Dessa forma, a fim de alcançar uma discussão epistemológica suficiente para contemplar o que se propõe como objetivos investigativos, é estabelecido diálogo com alguns autores considerados essenciais para esta pesquisa, conforme o nicho teórico que se enquadra neste estudo.

A primeira constante de relevância teórica são autores que abordam sobre memória, identidade individual e coletiva docente, tais como: Pierre Nora (2002), Stuart Hall (2001), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollak (1992), entre outros.

O segundo grupo de teóricos, envolve estudiosos do método de pesquisa adotado nesta pesquisa chamado de autoetnografia, bem como de análises de narrativas autobiográficas. São eles: O'Connell (2017); Assis (2022); Santos (2017); Chang (2008); Maia e Batista (2020) e Jovchelovitch e Bauer (2008).

Em seguida, vêm autores que desenvolvem estudos referentes ao texto, especificamente, aos gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista da língua: Bakhtin, Volochínov (2010); Antunes (2009); Koch (2015); Marcuschi (2010). Posteriormente, vêm autores que pesquisam práticas de ensino do texto, que envolvem multiletramentos como Soares (2008); Rojo (2012); Bezerra (2023).

Seguidamente, estão autores que abordam a formação docente, especificamente, de Língua Portuguesa: Antunes (2003), Guedes (2006), Kleiman (2005) e Novaes (2020). Além disso, esta pesquisa também conta com Hooks (2017); Freire (1994) e Graciani (2014), trazendo apontamentos e reflexões sobre a educação como prática de liberdade social.

Por fim, trazemos a fundamentação das sequências didáticas produzidas para o PTT (Produção Técnico - Tecnológica) em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma:

- No primeiro capítulo, *Introdução*, constam as motivações desta pesquisa, bem como seu problema norteador, seguido dos objetivos, justificativa, explicações breves sobre o método adotado para a coleta e análise dos dados, além de apontar os principais autores que fundamentam esta pesquisa e a síntese de cada capítulo;

- O segundo capítulo, constitui-se da *Fundamentação teórica*, a qual está subdividida em algumas seções. A primeira delas recebe o título de *Memória, Identidade e construção do eu docente*, na qual abordamos o regaste de memórias que têm relação com a construção de minha identidade como docente. Assim, trago conceitos, definições e discussões sobre memória, história e identidade docente;
- Na segunda seção do capítulo teórico, *Concepções de ensino e de linguagem: práticas docentes de liberdade social*, são abordados conceitos e definições sobre as principais concepções de ensino e de linguagem que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, além de expor que essas concepções, ao serem adotadas em sala de aula, representam a visão e o posicionamento do professor.
Ainda nesta seção, apontamos o que se define como *Pedagogia Social* e como ela pode contribuir para a aprendizagem e para uma transformação na sociedade, a partir da educação que rompe com valores opressores, portanto, a educação como prática para a liberdade social, fundamentando-se em Hooks (2017) e Freire (1994);
- Na seção, *Sociocognição e interação: definições e apontamentos para o ensino do texto*, esclarecemos sobre a perspectiva de linguagem adotada por autores como a mais adequada para o ensino de Língua Portuguesa;
- Continuando o capítulo teórico, na seção *Multimodalidade textual e BNCC: práticas de multiletramentos e ensino do texto em sala de aula*, abordamos conceitos, definições, reflexões e discussões fundamentadas sobre o que é texto, o que é texto multimodal, o que são práticas de multiletramentos e como podem ser estudados em sala de aula. Além desses apontamentos teóricos, discutimos sobre orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), ambos para o Ensino Médio;
- O terceiro capítulo, *Abordagem metodológica*, nele são feitas as fundamentações sobre o método adotado na pesquisa: a autoetnografia;
- No quarto capítulo, *Dados autoetnográficos*, são narradas as próprias experiências em um recorte de dois projetos realizados no IFMA, campus São João dos Patos. Nele relato o que aconteceu, de acordo com as minhas lembranças e os meus arquivos de imagens;
- No quinto capítulo, *Análise das narrativas*, analisamos as narrativas autobiográficas relacionadas às experiências docentes de realização de dois projetos;

- O sexto capítulo, *Considerações Finais*, contém as considerações acerca da pesquisa realizada, retomada dos objetivos e contribuições da pesquisa;
- O último capítulo, *PTT – Produção Técnico-Tecnológica*, é o sétimo na ordem dos itens textuais da pesquisa. Nele, eu proponho à comunidade de professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio, um produto educacional, que consiste em um conjunto de duas sequências didáticas que seguem o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores genebrinos que estudam os gêneros textuais em suas diversas modalidades;
- *Referências*, última parte desta dissertação, onde constam todas as referências que foram consultadas e que fundamentaram esta pesquisa.

Ao finalizar minhas palavras introdutórias, quero enfatizar que em muitos momentos, eu escrevi com a paixão fumegante pela docência em defesa de todos os valores que creio serem positivos sobre esse exercício profissional do professor e, em outros, eu escrevi com a revolta pulsante contra o sistema, que muitas vezes, parece ser contra a uma educação que liberta ou que proporciona avanços sociais e culturais à sociedade. Como Paulo Freire (1967), Bell Hooks (2017), e tantos outros educadores, eu creio que a *Educação Liberta!*

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, busquei fundamentação e apoio teórico em proposições temáticas que são as postulações-base para esta pesquisa: identidade e formação docente; concepções de ensino e de língua; ensino dos gêneros textuais em Língua Portuguesa, práticas de multiletramentos para a liberdade social. A primeira das seções traz uma reflexão e um resgate de memórias que condizem com a minha identificação como professora de Língua Portuguesa.

2.1 Memória, identidade e construção do *eu* docente

*Não é na história aprendida, é na história vivida
que se apoia nossa memória e se constrói nossa
identidade.
Maurice Halbwachs (grifos meus).*

Nesta seção teórica são colocadas em evidência memórias de minha identificação como docente, portanto, recordações que me constituíram como sujeito que atua profissionalmente como educadora. Elas demonstram como minha formação pessoal e educacional me conduziu a ser professora de Língua Portuguesa.

Assim, as minhas vivências vão refletir as pessoas que me influenciaram, as concepções de ensino e de linguagem que me incentivaram direta ou indiretamente nesta trajetória. Além disso, esta parte da pesquisa não ressalta apenas o que foi positivo em minha identidade como docente, prometo ser fiel em relatar os desafios, medos e incertezas que tive nesse percurso de reconhecimento e identificação, bem como salientar como a vivência coletiva em diversas situações me permitiram e me permitem refletir sobre o meu *eu* professora.

Fiz desta seção um espelho que amplia a imagem retratada em determinado foco. Dessa forma, o destaque, nesse contexto, são as considerações sobre minhas memórias que se relacionam com minha identidade profissional.

2.1.1 Raízes do *eu* professora: reflexos e reflexões

O *eu* é o ser individual que se materializa em sociedade, portanto, tem raízes profundas na esfera social. Dessa forma, a percepção de identidade, logo, remete às memórias que estão relacionadas a essa identificação. Existem memórias, porque existem vivências, experiências, práticas, consciência, ensinamentos, relacionamentos, etc.

A constituição de uma memória está atrelada à existência como indivíduo e como sujeito social, pois cada ser humano possui memórias pessoais e coletivas que advêm de seu tempo de

vida, portanto, de sua história. Lúcia Delgado (2003), professora titular de Metodologia da História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, em seu texto *História oral e narrativa: tempo, memória e identidade*, enfatiza que a memória, a história e o tempo estão sempre conectados à análise profunda das vivências humanas.

Essas vivências constroem a história de um indivíduo por meio de memórias. História e memória, embora usadas como termos semelhantes, na verdade, são distintos. Para estudiosos importantes da História como Pierre Nora (2002), Maurice Halbwachs (1990) e Michel Pollak (1992) (Na sequência, uma das muitas obras relevantes dos autores - *Entre memória e história: a problemática dos lugares; Memória coletiva; Memória e identidade social*) essa diferença é demonstrada, principalmente, pelo fato de que a História, como ciência, utiliza um método para tornar didático, especialmente, memórias sociais, seja de forma positiva ou negativa para a sociedade.

De acordo com Nora, memória é:

A vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (Nora, 2002, p. 3).

As memórias de uma pessoa são carregadas de sentimentos e, dependendo da intensidade dessas memórias, elas podem continuar vivas na existência de alguém ou sofrer apagamentos, chamados de esquecimentos, geralmente, causados por traumas. As vivências com relevância para um indivíduo ou para a sociedade devem ser guardadas em manuscritos, museus, monumentos, fotografias, diários, entre outros artefatos memorialísticos para serem recordadas como exemplo ou para reflexão futura.

A história individual ou coletiva se constitui de memórias. Dessa forma, descrever memórias e recordações no decorrer de um determinado tempo é demonstrar como o hoje sofre influências do ontem, porém, apenas analisar essas memórias não são garantia de previsão do futuro, conforme Le Goof (1990, p. 4), “a história é incapaz de prever e de prever o futuro”, porque “a história é uma representação do passado” (Nora, 2002, p. 3).

Le Goff (1990) postula, ainda, que a história de um indivíduo ou de uma sociedade é marcada por fatos, que em alguns momentos podem ser confirmados por outros ou apenas existem na memória pessoal. Esta última representa as recordações próprias de um indivíduo que podem ser incompletas ou até alteradas por alguns *flashes* de memórias que se misturam a outras, além de demonstrar os valores, os sentimentos, a cultura e os traços de espiritualidade.

Dessa forma, minha própria história é marcada pelos substratos do tempo que nasci e tenho vivido; pelos relacionamentos familiares e pelas amizades que me alcançam ao longo da vida; pelos hábitos culturais, os quais fui submetida ou que me submeto a experienciar; pelos rituais religiosos que vivencio na religião Católica, pelos lugares que visitei e permaneci, bem como a educação escolar que me forma ao longo do tempo.

Além de memórias próprias, alguns fatos em nossas vidas, que temos conhecimento, correspondem às lembranças de outros, por exemplo, o nascimento. Halbwachs (1990, p. 25) postula que a nossa individualidade acolhe intervenções de outras memórias. Segundo ele, “Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sob nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias”.

Assim, pode-se dizer que memórias individuais confirmadas por memórias coletivas fortalecem a ideia de que nossas vivências, mesmo que únicas, apoiam-se na interação social. Dessa forma, resgatar essas memórias por meio de relatos autobiográficos, significa também que estamos resgatando a memória histórica do meio, do tempo e das circunstâncias em que vivemos. Conforme Halbwachs:

Memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso (Halbwachs, 1990, p. 55).

Destarte, ao fazer esse resgate, estamos preservando a história de nossos ancestrais, além da nossa própria história. Somos extensões de nossos antepassados, carregamos marcas da história de cada um deles e sobrevivemos à nossa existência com os ensinamentos da experiência de nossos ancestrais, construindo, dessa forma, nossa identidade particular.

A identidade de uma pessoa é formada, portando, “ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2001, p. 38). Esta percepção do autor é muito interessante, pois, pode-se inferir de forma mais clara que a identidade de um indivíduo não é algo pronto, estático, formado e determinado pelo seu nascimento, por sua família ou responsáveis.

Identidade é um processo de construção! Cada sujeito, no decorrer do tempo e de suas vivências, está construindo sua identidade, que pode sofrer influência de diversos fatores. A primeira influência de um ser humano é a família. Esta percepção encontra-se até mesmo nos

documentos oficiais que orientam a educação em nosso país, como no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. De acordo com ele:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil, 1998, p. 21).

Na primeira fase da vida, estamos abertos a conhecer e reconhecer o mundo que nos cerca, portanto, a família deve ser e, geralmente é, esse suporte de introdução da criança ao convívio da sociedade. É a família que vai orientar sobre valores, ensinamentos, conduzir à escola, por exemplo. A escola, de fato, é um dos lugares em que permanecemos por muito tempo em nossa convivência social e que regam boa parte de nossas lembranças, portanto, é um lugar de memórias. Em tempos contemporâneos, o indivíduo fica, muitas vezes, mais tempo na escola do que em casa.

Sobre a relação entre memória e a escola, Santana, em sua dissertação intitulada *A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes – Londrina/PR.2013-2014*, afirma:

A perspectiva histórica é importante para mostrar que, em que pese todas as transformações que ocorreram ao longo do tempo, uma das características que a instituição escolar tende a preservar, é a relação direta entre as suas formas de atuação e a afirmação das identidades dos sujeitos. As práticas escolares trazem em seu bojo ideias pedagógicas, que por sua vez, refletem os valores e os interesses da sociedade na qual a escola está inserida em um dado momento histórico, tais como valores econômicos, científicos, religiosos, morais, entre outras manifestações da visão de mundo de uma determinada coletividade (Santana, 2016, p. 31).

Mediante tais afirmações, entendemos que a escola deve nos formar para a vida, pois já faz parte da constituição de identidade de cada ser. No ambiente escolar aprendemos mais que conteúdos nos dias atuais. É a escola que nos prepara para a vida em sociedade e para os desafios do mercado de trabalho, principalmente. As mudanças que ocorrem na esfera social, econômica e tecnológica devem ser acompanhadas pela escola. Dessa forma, as transformações estruturais na sociedade, nas últimas décadas, fizeram com que os espaços educativos passassem a ensinar valores como: ética; empreendedorismo; respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa; cidadania, política, entre outros ensinamentos.

Portanto, a escola se consagrou como um ambiente de memória. É nesse espaço que, geralmente, descobrimos ou confirmamos o que desejamos ser como profissionais. Nossas escolhas, ainda na adolescência, comumente, refletem orientações acerca da profissão que se

pretende exercer. No Ensino Superior, seleciona-se o curso de nossa preferência, por meio da afinidade com os conteúdos, porém, não foi assim que aconteceu comigo.

A construção de minha identidade como professora também foi um processo. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 18-19) considera que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor [...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Diante do exposto, percebe-se que a pesquisadora reafirma que uma identidade, especialmente da profissão de professor, constrói-se não apenas com a identificação pessoal, mas, também, de forma histórica e social. Assim, a minha identificação como professora perpassa exatamente por essas transformações históricas e sociais. Vão desde as minhas vivências com minha mãe até à minha formação continuada como docente. Portanto, muitas mudanças ocorreram no tempo e na sociedade. Todas elas foram fundamentais nesse processo de identificação.

Conforme contido na introdução desta pesquisa, eu não sonhava em ser professora, a escolha por um curso de licenciatura ocorreu em um momento de muita insegurança em minha vida: tinha receio de não conseguir o que queria na época, devido a uma doença que me acometeu, causando perda parcial dos movimentos do meu rosto, da audição e da visão (Síndrome de Ramsay Hunt), além das condições financeiras de minha mãe.

Além desses receios que perduravam naquele momento de minha saúde, eu olhava para a luta de minha mãe diariamente como professora, os poucos recursos, precariedade nas condições de trabalho, pouco reconhecimento, sem contar no pouco tempo que tinha para si mesma e para mim e meu irmão, devido ao desgaste de planejar, avaliar, replanejar, etc. Claro que de 1978 (época que minha mãe iniciou na docência) para os dias atuais, a carreira de professor passou por muitas mudanças positivas. No entanto, no período de tomar uma decisão profissional, eu tinha grandes medos.

Imagem 01 – Minha mãe na escola acompanhada de algumas amigas professoras, em 1994



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Cresci assim, vendo minha mãe se sacrificar muito para manter nossa família. Logo veio meu irmão Fábio, porém, com pouco tempo meus pais se separaram, em 1997, e as dificuldades, que eram muitas, ficaram maiores. Então, desde sempre, eu sabia que eu queria ter uma profissão que envolvesse muito estudo para exercê-la, pois sempre fui inclinada aos estudos. As profissões que desejava eram: Jornalismo, Direito, Sociologia, menos a profissão de professora.

Era constante o cansaço de minha mãe e sua luta para dar conta de tudo sozinha, a baixa remuneração e a pouca valorização me fizeram rejeitar a ideia de ser docente. No entanto, ela sempre foi minha referência na docência, na verdade, minha primeira professora da vida e de conhecimentos escolares. Sem dúvidas, o convívio materno é minha maior influência como professora. Em minha mãe vi e vivi os aspectos positivos e negativos do exercício da docência.

Imagem 02 – Minha mãe e eu em 1990



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Meus receios tinham âncora na própria existência humana, pois é natural ter medo diante de escolhas definitivas para a vida. Além disso, eu tinha completado meus 18 anos, portanto, nessa faixa etária, o sujeito ainda está em processo de amadurecimento de suas decisões. Halbwachs faz apontamentos sobre os momentos de incertezas em nossas vidas. O autor afirma que:

Quando algum acontecimento nos obriga também a nos transportamos para um novo entorno material, antes de a ele nos adaptarmos, atravessamos um período de incerteza, como se houvéssimos deixado para trás toda a nossa personalidade, tanto é verdade que as imagens habituais do mundo exterior são inseparáveis do nosso eu (Halbwachs, 1990, p. 131).

Inevitavelmente, foi difícil compreender que meu *eu* adolescente precisava começar a se tornar adulto, de fato. Tomar decisões que influenciariam meu futuro foi complicado, não porque eu não quisesse, mas pelo fato de que, nas circunstâncias financeiras da minha família e as condições de minha saúde, investir em meus sonhos naquele momento seria bem mais difícil.

Tem um trecho no livro *Ensinando pensamento crítico*, de autoria de Bell Hooks, que muito se assemelha à rejeição que eu tinha de ser professora e, ao mesmo tempo, demonstra como muitas vezes, ser professor, para alguém que vem de uma classe econômica baixa, pode ser a nossa forma de manter viva a esperança. A autora relata:

Entrei na faculdade para me formar professora. Mesmo sem qualquer desejo de lecionar. Eu queria ser escritora. Não demorou, aprendi que trabalhar longos turnos em subempregos não fazia uma escritora, e passei a aceitar a ideia de que dar aulas era a melhor profissão que uma escritora poderia ter. Terminada a pós-graduação, eu havia conhecido todos os tipos de professores. Ainda que professores progressistas que educavam para a prática da liberdade fossem exceção, sua presença me inspirava. Eu sabia que que queria seguir seu exemplo e me tornar uma professora que ajudasse os estudantes a serem autônomos. Esse é o tipo de professora que me tornei [...] Esses professores me mostraram que era possível escolher educar para a prática da liberdade (Hooks, 2020, p. 25).

Bell Hooks também tinha outros sonhos, no entanto, nos desencontros e encontros da vida, ela se viu na docência e inspirada por poucos educadores que faziam a diferença na vida de seus alunos. Apesar das dificuldades financeiras, por ser uma mulher negra e pobre, ela se encontrou na profissão de professora. Esse relato da autora aponta para os receios que muitos têm de ser docentes, porém, ser professor é também depositar esperança em muitas existências desvalidas de entusiasmo.

A pesquisadora Susan Regina Raittz Cavallet, em sua dissertação *Construção da identidade e escolhas no acesso ao Ensino Superior: processos de mudança e trabalho*

psíquico, aponta em diversos trechos que as escolhas para o acesso ao Ensino Superior sofrem influências diversas, dentre elas a própria “imaturidade” do adolescente. Cavallet afirma que:

O egocentrismo do adolescente, ancorado na obsessão pelos problemas sociais, pelas teorias e sistemas que engendra para solucioná-los, estaria representado pela dificuldade de admitir a desatenção ou incompreensão às suas propostas. Embora capacitado a ter pensamentos próprios e acompanhar o pensamento dos demais, ainda é difícil separar e admitir objetivos diversos dos próprios. O que predomina é uma crença no “infinito poder da reflexão”, como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não os sistemas à realidade (Cavallet, 2006, p. 24).

Muitas decisões na adolescência acontecem mediada pelo desejo egoísta de tentar encaixar o resto do mundo na forma como imaginamos a realidade. Nesse processo de se reconhecer como parte da realidade e compreender que essa realidade é diferente do que se imagina, a família é essencial para auxiliar na tomada de decisões do jovem adolescente.

Antes de fazer vestibular, eu morei em Teresina, Piauí, em casa de parentes quase um ano para poder restabelecer minha saúde, fazendo tratamento constante com fonoaudiólogo e com otorrino. Nessa época, cheguei a entrar em um cursinho preparatório para o vestibular, para não ficar parada. Como eu não estava estudando por muito tempo, resolvi em cima da hora tentar para Letras/Português, tanto na UFPI (Universidade Federal do Piauí) como para a UESPI (Universidade Estadual do Piauí), na primeira fiquei em 6º lugar e, na segunda instituição, em 1º lugar na classificação de aprovados. E decidi cursar na primeira, na UFPI.

Ao iniciar o curso, eu não sentia afinidade nenhuma, porém, eu não era irresponsável com meus estudos, dediquei-me desde o início. Ainda no 1º primeiro período, fui chamada para História na UFPI, pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois as aprovações em Letras/Português haviam sido por meio de vestibulares próprios das instituições (Na época, o SISU estava começando a engatinhar como única forma de ingresso nas universidades).

Fiquei impulsionada a fazer História, mesmo sendo licenciatura, mas ao dialogar com minha mãe, ela não me permitiu cursar, aconselhou-me a não desistir do que havia começado, além de me conscientizar que, por não termos tantas condições financeiras, a licenciatura seria uma escada para alcançar meus sonhos maiores.

Eu fui obediente ao seu conselho. Assim, motivada por minha mãe, eu persisti na escolha do curso de Letras/Português, mesmo não gostando do curso, mesmo não tendo afinidade nenhuma com a profissão. E, assim, foi até o 5º período, quando eu cursei a disciplina de Análise do Discurso (AD) e fiz o meu primeiro artigo científico. Interessante como eu me identifiquei com a pesquisa e com a abordagem da disciplina muito além de discussões em sala de aula.

A disciplina de AD foi meu primeiro caminho de identificação com a área de Linguística, que a partir de então, não desejei mais outra área de concentração de estudo que não fosse ela. Motivo pelos quais, futuramente, especializei-me em Língua Portuguesa e busquei a qualificação *Stricto Sensu* na linha de pesquisa *Linguagem, memória e ensino* no mestrado em Letras da UEMASUL.

Porém, esta não foi a única experiência de identificação com o curso. Surgiu uma oportunidade única, ainda na graduação. Saiu, na época, um edital com seleção para o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) com bolsa para os estudantes selecionados. O professor que estava à frente me motivou muito a tentar, falou todas as vantagens, então, eu e outros colegas do curso tentamos. Consegui ser selecionada e a bolsa seria de grande ajuda para mim, com ela paguei minha Colação de Grau do curso.

Dessa forma, ocorreu uma mudança de mentalidade no decorrer da graduação, após cinco períodos do curso e durante uma experiência de participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Costumo dizer que foi uma “virada de chave” mental.

O PIBID fez jus ao seu propósito de inserir graduandos nas escolas antes do processo de estágio obrigatório com o incentivo de bolsas aos estudantes, experiência esta que se propõe fazer uma imersão do jovem na docência. Com essa experiência, eu amadureci minha compreensão sobre ser professora, sobre a escola, sobre os estudantes, sobre as políticas educacionais e toda a articulação pedagógica.

Tenho memórias vivas e latentes desse período. Uma delas, de forma especial, eu guardo lembrança: foi proposto aos alunos de uma das turmas, que nós pibidianos ficaríamos responsáveis por uma atividade de produção textual que envolvia o gênero textual Poema. Percebi que um dos alunos estava acuado em um dos cantos da sala, porém estava escrevendo algo. Ao chegar próximo dele, ele demonstrou insegurança e receio. Pedi para ver o que ele estava escrevendo e fiquei impressionada com o que estava produzindo: parecia ser uma letra de *rap* com rimas e trazia reflexões da vida.

Esse aluno me disse que não gostava do que estava escrevendo, tinha algumas inadequações ortográficas, porém com algumas orientações seriam corrigidas e tinha grande potencial de ser apresentado ao restante da turma. Tais poemas foram sugestões de oficinas de produções textuais da escola para incentivar os alunos a participarem da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa.

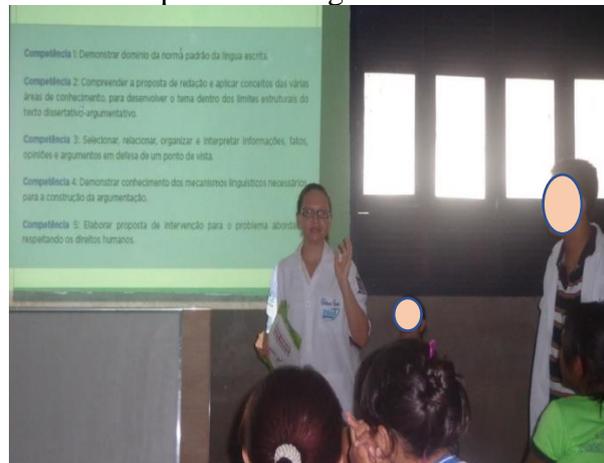
Lembro que me propus a acompanhar aquele aluno de perto, orientando, ensinando, conversando e motivando-o a acreditar em seu potencial. A cada encontro, aquele aluno

ganhava um brilho diferente em seus olhos, sua postura passava gradativamente a representar autoconfiança para participar do projeto da escola.

Não sei como aconteceu o processo de seleção final dos alunos para a competição nacional, depois desse acompanhamento e das oficinas, mas sei que esta recordação reflete o quanto a experiência de vivenciar a sala de aula mais de perto me modificou e me transformou. Eu tinha a teoria, estava aprendendo sobre a docência, como planejar aulas, como avaliar, estava em contato com teorias da Linguística e da área literária, porém, faltava a experiência para identificar-me como docente.

Dessa forma, destaco a importância de programas como o PIBID, que fortalecem a identidade do professor em seu exercício da docência. Na licenciatura, o aluno em formação, que se dispõe a viver experiências como estas, predispõe-se a antecipar situações que podem ser encontradas em sala de aula. Os desafios constroem a identidade do professor de tal forma que, assim, possibilitam-no encarar a educação como verdadeiros laboratórios de ensino, aprendizagem e pesquisa. Dessa maneira, sua formação se constrói não apenas de teorias, mas da prática, principalmente.

Imagem 03 – Eu atuando no PIBID em uma formação para alunos do 3º ano do E.M sobre as competências exigidas no ENEM



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Assim, foi necessário que eu vivesse uma experiência simples, porém simultaneamente impactante. Não bastava conviver com minha mãe, também professora, foi necessário que eu vivesse para entender o que nem sempre é possível externar em palavras, embora haja tentativas: ser professor é radicalizar o mundo para o bem comum, mesmo que este mundo seja de apenas uma única pessoa, um único ser.

Essa experiência também me fez perceber que a escola é lugar de construção e transformação da identidade: minha, sua, de todos. Se a escola é este lugar de construção de

identidade na Educação Básica, no Ensino Superior também não é diferente, em um curso de licenciatura ocorre a base da construção de uma identidade docente. Consoante a isso, Souza argumenta:

a identidade profissional não é algo que possa ser transmitido e absorvido, uma vez que se trata de um processo inacabado e contínuo no qual ocorrem transformações que acompanham o movimento da realidade socialmente construída, desencadeando mudanças nas histórias pessoais e profissionais do professor, bem como nas diferentes relações estabelecidas em sua trajetória de vida (Souza, 2012, p. 3).

O autor aponta que ser professor ou identificar-se como um educador é uma construção, por isso o sujeito que decide exercer a docência deve ter consciência que constantemente o estudo fará parte dessa carreira profissional, ou melhor, deverá aperfeiçoar seu nível de formação para que não se perca diante das muitas mudanças que ocorrem na educação.

Dessa forma, entendemos que além da constância em sua autoformação, o professor deve compreender que seu trabalho é “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2005, p. 8).

As raízes mais profundas de nossa identidade como sujeito individual, coletivo e profissional estão entrelaçadas a outras, que talvez não sejam especificamente próprias de cada um, mas de todos. Em exercício da docência, o professor constata que seu ofício não faz sentido existir sem a existência de seus alunos, assim como a escola para se constituir, além de um prédio físico, necessita de corpo docente, discente, administrativo, colaboradores terceirizados que atuam na limpeza, segurança, por exemplo.

Cavalcante faz uma reflexão pertinente sobre as influências que recebemos ao longo da vida para que nos reconheçamos como docentes:

Por meio da lente do passado, o sujeito constrói a imagem de si e do outro em um processo marcado por um jogo de (des)organização, como meio de validação ou refutação de uma imagem satisfatória de si e para o outro. Nesse ínterim, a identidade docente é construída a partir das relações sociais, das socializações com os sujeitos, das práticas pedagógicas, das imagens e narrativas tecidas ao longo da história de vida desse profissional (Cavalcante, 2013, p. 5).

Essa revisão do passado por meio de narrativas de memórias para compreender um futuro em construção, já faz parte do cotidiano de muitos professores. Escrever, de forma autobiográfica, a trajetória como docente, permite-nos organizar e reorganizar a nossa própria identidade como docentes. Consoante a isso, Silva; Sirgado e Tavira (2012, p. 2) “Na maioria dos casos, esses documentos memoriais revelam uma necessidade de refletir sobre a experiência profissional, buscando entender as trajetórias subjetivas que vão delineando o ofício docente”.

Por isso, escrever sobre o exemplo e motivação de minha mãe como professora; o auxílio formativo da escola e seus exercícios de seminários; a universidade e as infinitas atividades de discussões teóricas; o impulso para a prática da docência direcionado por meus professores e a experiência cotidiana em sala de aula fazem com que eu me reconheça como docente.

Não apenas isso, uma outra recordação de minha infância também faz com que seja percebido que já existia essa tendência em mim de compartilhar conhecimentos: aos meus 9 anos montei uma escola de reforço no fundo do quintal (ensinava nas pedras e nos montes de terra que haviam do quintal) da minha tia Conceição, irmã de minha mãe (*in memoriam*) para ensinar outras crianças da vizinhança que tinham quase a minha idade a ler e escrever (na época minha mãe estava doente e eu e meu irmão tivemos de morar com ela por um ano).

Além disso, minhas brincadeiras, entre as favoritas, além de ser jornalista com um balcão improvisado de caixa de papelão, de empresária ou de bancária, brincar de professora me fazia perder a noção do tempo: eu tinha alunos imaginários que tinham nomes e famílias. Eu era uma criança que gostava de estudar e de ensinar. Outra lembrança, é que na Igreja perto de casa, eu participava ativamente e, desde cedo, fui colocada em grupos que me permitiram estar em exercício constante de leitura e da partilha da Palavra. Assim, tornei-me catequista e coordenadora de grupo de jovens antes dos 15 anos.

Foi desempenhando cada um desses papéis sociais que me encontrei como docente, ou melhor, reconheci-me professora e me identifico dia a dia ao praticar meu trabalho, ao me formar diariamente, aperfeiçoando meu ofício por meio da pesquisa e o desempenho de atividades com discentes.

Esse reconhecimento de identidade profissional é um reflexo, ou melhor, uma consciência das experiências vividas em meu passado, principalmente, às que se referem às lembranças de minha mãe exercendo a docência, bem como minha própria formação docente, além de todas as vivências que – talvez não foram valorizadas na época – demonstraram que eu tinha potencial para ser professora, portanto, minhas memórias e vivências, contribuem para a existência (no presente) do *eu* docente. Cavalcante (2013, p. 3) ratifica essa reflexão, quando diz que “a memória está mediada pela imagem que fazemos de nós mesmos”.

Não obstante, é necessário enfatizar que a palavra “memória”, nesta pesquisa, refere-se à ideia de guardar lembranças, portanto, aqui coloquei em evidência recordações que fazem parte de vivências e experiências que, primeiramente, ajudaram em meu próprio reconhecimento como docente de Língua Portuguesa.

Minhas memórias estão fortemente enraizadas na docência, porque convivi desde cedo com a prática de professora, não apenas como filha de uma, mas como aluna. “Hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto” (Kaercher, 2014, p. 35).

A convivência por muito tempo com a prática docente, possibilita intimidade com meu próprio *locus* de pesquisa. Dessa forma, mediante Bakhtin (1992) em *Estética da Criação Verbal*, escrever sobre si mesmo traz duas vertentes, nas quais o autor faz apontamentos sobre o texto como discurso autobiográfico e biográfico. Para ele, os dois revelam uma vivência muito próxima de quem escreve sobre quem se escreve, porém, as duas produções textuais e discursivas se diferenciam, principalmente ao que se refere à primeira instância, quando levada em consideração a consciência da voz de quem fala.

Esta interessante e breve reflexão sobre a concepção de texto e discurso autobiográfico de Bakhtin explicita-nos que o professor deve ser considerado no próprio processo de refletir sobre sua prática como docente, pois, a consciência sobre si mesmo, revela “[...] que seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação dos professores e das instituições escolares (Nunes, 2001, p. 30)”.

Essa consciência se demonstra por meio de memórias enraizadas em situações de convivência social e que me constituem professora, conforme postulado por Frochtengarten, em seu texto intitulado *A memória oral no mundo contemporâneo*:

O enraizamento pressupõe a participação de um homem entre outros, em condições bastante determinadas. O homem enraizado participa de grupos que conservam heranças do passado. Podem ser transmitidas pelas palavras dos mais velhos: um ensinamento, uma sugestão prática ou uma norma. Podem ser recebidas como bens materiais: a paisagem de uma cidade, a terra revolvida pelos ancestrais, a casa por eles habitada ou objetos que revivem feitos de antigas gerações. Em outros termos, diríamos que a participação social do homem enraizado está assentada em meios onde recebe os princípios da vida moral, intelectual e espiritual que irão informar sua existência. Participação que pode vir do nascimento, da casa, da vizinhança, do trabalho, da cidade (Frochtengarten, 2005, p. 368).

Por meio dessas reflexões, a seção teórica seguinte foi construída pensando nessa necessidade de expor e esclarecer o que nesta, apenas demonstrei como aconteceu e se desenrolou meu processo de escolha e de identificação primária com a docência.

A prática como professora ao longo desses 10 anos, permite-me ter propriedade para falar da identidade de “professor”. Em se tratando de identidade do trabalhador Tardif (2002, p. 56) afirma:

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo [...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc [...] o trabalho é aprendido, muitas vezes, através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do labor.

Assim, por meio da imersão familiar, a minha formação continuada e o constante exercício da prática como docente, eu posso identificar-me como professora. A identidade do professor também é um processo de construção. Ninguém se torna professor de um dia para o outro.

Consoante a isso, Oliveira e Bulhões afirmam:

O caminho da construção da identidade profissional passa por um longo percurso, tem dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola (Oliveira; Bulhões, 2012, p. 69).

Posso reafirmar que o meu *eu* docente se reconheceu diante de todas as convivências e vivências que me permitiram me encontrar na profissão de professora de Língua Portuguesa. Este autorreconhecimento profissional também possibilitou identificação com concepções de ensino e de linguagem para exercer adequadamente meu ofício.

Diariamente, em minha, reflexão e formação sobre meu próprio exercício como docente e na prática como professora de Língua Portuguesa, eu retiro excessos e acrescento novas possibilidades de desenvolver minha missão de ensinar, influenciada por concepções de ensino e de linguagem, bem como teóricos e teorias pedagógicas e linguísticas.

Desse modo, na próxima seção, faço apontamentos sobre as principais concepções de ensino e de linguagem, orientando teoricamente, para as que são mais adequadas para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Concepções de ensino e de linguagem: práticas docentes de liberdade social

*Ter consciência de qual concepção de língua dá suporte a sua prática tem uma importância muito grande para o professor [...] Porque a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina Português.
Luciano Amaral Oliveira*

Abordo, nesta seção, as concepções de ensino e de linguagem. Além delas, ainda destaco em que se fundamentam práticas docentes de liberdade social e como estas práticas podem estar presentes na atuação do professor de Língua Portuguesa. Para isso, autores como Freire (2006) e Hooks (2017) ajudarão a construir esta fundamentação.

2.2.1 Concepções de ensino e de linguagem: reflexos na formação e na atuação docente

A identidade docente reflete como o professor enxerga o ensino e, conseqüentemente, como se atua nele. Behrens (2013), em sua obra *O paradigma emergente e a prática pedagógica*, faz apontamentos sobre dois blocos de concepções de ensino. Segundo a autora, o primeiro está relacionado apenas à transmissão de conteúdos pelo professor, enquanto o segundo compreende o educando como participante atuante do conhecimento, além de estar atualizado com as mudanças do tempo e da sociedade, especialmente, com as tecnológicas.

É fácil diagnosticar que a primeira concepção de ensino demonstra falhas, pois apenas reproduz informações, não concede ao aluno a possibilidade de construir um pensamento crítico, de questionar, problematizar e até buscar soluções. Nessa concepção, o discente não participa ativamente do conhecimento, ele apenas recebe e absorve tudo que lhe é repassado.

Nesse primeiro bloco de concepções de ensino, também é possível perceber que o professor assume o protagonismo do ensino e da aprendizagem de forma autoritária, de tal forma, que esse autoritarismo se configura como “algo que procura se impor, com uso claro ou velado do poder, a autoridade é algo que se propõe à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimidade enquanto dura tal aceitação” (Morais, 1986, p.12).

Também é um exercício simples de reflexão perceber que a segunda concepção concede protagonismo ao aluno, o docente está presente como orientador, estimulador de conhecimentos, e contribui para que o educando possa questionar, pensar, refletir e pesquisar.

Dentro desses grandes blocos de concepções, subdividem-se três perspectivas de ensino. A primeira perspectiva de ensino é chamada de *Behaviorismo*, termo utilizado por Watson, em um artigo, de 1913, cujo título é *Psicologia como os behavioristas vêem*. Este termo designa uma tendência teórica, na qual é apontado que cada indivíduo aprende, conforme qualquer ser: por meio de estímulos. Dessa forma, os que seguem esta tendência, acreditam que o ser humano reage conforme o seu ambiente (Furtado; Teixeira, 1992).

Em concordância com esses autores, Nunes (2011, p. 16) afirma que “o comportamento humano é, então, passível de reforço, previsão e controle.” O autor faz referência aos estudos e postulados de outro grande pesquisador *behaviorista* – Skinner –, cujas conclusões vão além das

de Watson (1913), nas quais indicam em suas pesquisas, que o ser humano, condicionado a um reforço positivo, tende a aprender mais e, ao contrário – reforço negativo –, aprende menos.

Portanto, o ensino *behaviorista* tem foco no comportamento individualizado do discente, pois:

Instruir significa instalar, alternar e eliminar comportamentos. Planejar a instrução implica estabelecer sob quais condições os comportamentos são ou não adequados/corretos para produzir alterações ambientais capazes de manter uma intenção permanente (manutenção do que foi aprendido) (Luna, 2002, p. 60).

Dessa forma, segundo a concepção *behaviorista*, o indivíduo aprende, quando submetido a estímulos de reforço positivo, por exemplo, mediante à concessão de nota, prêmio, bônus, férias, entre outros. Conforme Skinner (2003, p. 441), “os reforçadores usados pelas instituições educacionais estabelecidas são familiares: consistem em boas notas, promoções, diplomas, graus e medalhas, todos associados como reforçador generalizado da aprovação”.

Porém, não é somente ganhar algo que se qualifica como reforço positivo, um método utilizado em sala de aula pelo docente, também pode motivar resultados positivos ou negativos, e a participação adjacente ao interesse dos alunos nas aulas podem demonstrar se há ou não um reforço positivo na prática educativa do professor.

A segunda tendência de ensino é a *cognitivista*, Piaget (1976) é o grande nome dessa concepção de ensino, cuja percepção da aprendizagem vai na contramão do *behaviorismo*, pois compreende que o ser humano aprende de forma total, não apenas por estímulos. O *behaviorismo* seguia a vertente teórica do Estruturalismo, que julgava o conhecimento por partes, como uma estrutura, de fato, enquanto a concepção cognitivista busca compreender a aprendizagem como um processo total. Isso quer dizer que o homem aprende e assimila conhecimentos por meio de um processo mental e cognitivo, portanto, bem mais amplo.

Conforme Moreira (1999, p. 14), “No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimento, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitiva”. Dessa maneira, os discentes deixaram de ser apenas depósitos de informações para serem compreendidos em suas cognições. As aulas passaram a ser mais interessantes para os alunos, porque a perspectiva de aprendizagem se tornou mais perceptiva e cognitiva.

Diante do exposto, depreende-se que o professor é apenas um facilitador e mediador da aprendizagem (Tibaó; Sbrano, 2021). Pois, a cognição “tem sido definida como o ato de conhecimento, como resultado do conjunto, da combinação sistêmica de várias e múltiplas habilidades, capacidades ou competências cognitivas” (Fonseca, 2018, p. 64).

A terceira tendência tem relação com a perspectiva sócio-histórico-cultural ou sociointeracionista (Resende, 2010) de ensino-aprendizagem e está enraizada na própria ideia de que o homem é um ser histórico, cultural e social. Vygotsky (1960) é o grande nome dessa perspectiva. Ele buscou compreender além da totalidade da aprendizagem cognitivista e *behaviorista*.

De acordo com Lucci (2006, p. 7):

A teoria histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano de Vygotsky, também conhecida como abordagem sociointeracionista, toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, as quais classificou de elementares e superiores, para explicar o objeto de estudo da sua psicologia: a consciência. A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que o ponto de partida são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. A partir delas formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes em sua origem: um processo elementar, de base biológica, e um processo superior de origem sociocultural.

O estudioso buscou entender quais fatores externos influenciam o ensino aprendizagem de um sujeito, bem como as funções mentais. Para Vygotsky (1960), a cognição não é apenas um fator biológico, mas todo o processo de interação e de mediação em que esse indivíduo está inserido (Lantolf, 2000).

Na perspectiva de Vygotsky (1960), o professor é o adulto responsável pelo ensino e pela aprendizagem, este, por ter esse papel, deve possuir uma bagagem de conhecimento consistente e madura para desempenhar sua função. Assim, deve estar preparado para lidar com as intempéries da docência, os desafios do ensino, possuir habilidades de planejamento, diversidade de métodos expositivos e avaliativos de conhecimentos (Facci, 2004).

O professor é, portanto, assim como a escola, o intermediário, ou melhor, aquele que provoca a interação sistematizada dos conhecimentos vivenciados no dia a dia dos alunos. Ter a consciência desse papel é fundamental para que o discente compreenda que ele é o principal em todo o processo de ensino e aprendizagem, que está ali para se reconhecer parte do todo. Além disso, todo esse processo deve abranger a diversidade cultural e incluir a interação social.

Esta última perspectiva de ensino é a que rege os estudos contemporâneos da linguagem, especialmente, porque estabelece que o processo de aprendizagem se dá não apenas de forma cognitivista ou estimulada por reforços positivos de ensino. Porém, antes de chegarmos a uma discussão mais aprofundada desta concepção de linguagem mais comumente aceita hoje no

ambiente de discussões acadêmicas, faremos um breve resumo sobre as outras concepções de linguagem.

A primeira concepção de linguagem é a que concebe a língua como *expressão do pensamento*, na qual se compreende a língua como um conjunto de regras a serem aprendidas por seus falantes. Dessa forma, o ensino de língua materna pautado nessa concepção é meramente reprodutivo e prescritivo, cuja centralidade é o próprio professor que é detentor de todo conhecimento linguístico e literário (Travaglia, 2009).

Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nesse tipo de ensino – que se inspira na concepção de língua como expressão do pensamento – predominam as gramáticas, manuais de regras gramaticais, o escrever “certo” (de acordo com a norma culta). O professor que coloca em prática esse tipo de concepção desvaloriza a diversidade linguística, especialmente da fala, e sobrepõe acima de todas elas uma única variedade: a norma padrão da língua.

Semelhante à primeira concepção, porém divergente em outros pontos, tem-se a segunda concepção de linguagem que compreende a língua como *instrumento de comunicação*, cuja semelhança com a primeira é apenas a ideia de que a língua é um conjunto de regras. Nesta segunda concepção, além de concordar com as regras que regem uma língua, compreende que a manifestação dessa língua é resultante de uma ação social.

Bakhtin e Volochínov (2010) apontam observações sobre essa segunda concepção de linguagem, conforme o pensamento de Jakobson (2010) a respeito da teoria da comunicação, na qual a mensagem transmitida por um falante necessita de um canal para ser transmitida, bem como de um emissor, um receptor, um código e um referente para que a comunicação se realize, de fato.

Dessa forma, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, reconhece a língua como ato social, porém, não menciona ou faz observações acerca da interação social ou o uso da língua. É importante enfatizar que a língua não é apenas instrumento de comunicação, mas suporte para expressar pensamentos e vivenciar a interação com outros sujeitos.

Nessa concepção de linguagem, o professor centraliza o ensino de língua materna apenas nessa ideia de língua como instrumento de comunicação, entende o processo de comunicação como ato social, porém, não explora a diversidade linguística em suas multimodalidades orais e escritas. Com isso, o ensino de língua permanece distante da realidade de cada aluno.

Essa distância se justifica de muitas formas, cito aqui uma delas: o fato de a língua em uso adquirir muitos sentidos e diversas formas. Tais formas de uso da língua são chamadas de

gêneros textuais, que se configuram na construção textual de forma oral, escrita ou híbrida. Além disso, pode ser verbal, não verbal e mista. Para Koch (2003, p. 30), “o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma [...]”.

Conforme essa afirmação, podemos conjecturar que a construção linguística não se concretiza apenas de regras ou estruturas gramaticais, existem outros fatores que influenciam na construção da língua. Veremos adiante, na próxima seção, sobre esses fatores. O que precisamos compreender, antecipadamente, é que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, embora mais aproximada do ideal, ainda não está de acordo com o que deve proporcionar de reflexão e prática da língua materna, tanto para discentes, como para docentes, portanto, é limitada, pois a função da língua não é somente veicular a comunicação.

Contraditória às duas concepções já citadas, tem-se a terceira concepção de linguagem, que compreende a língua como forma de *interação social*. Dessa forma, nesta última concepção de linguagem, a língua é entendida e contextualizada com a realidade e o dia a dia do sujeito. Portanto, a língua em uso, que é dinâmica, viva, diversa.

De acordo com o Manual de Língua Portuguesa para surdos (este manual trata da língua materna para o surdo, no entanto, as orientações para o ensino de língua são as mesmas em quaisquer situações):

A ideia central nessa abordagem é a de que a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso. Como as teorias interacionistas concentram-se nos padrões de ação e de negociação encontrados em trocas conversacionais, o conteúdo do ensino pode ser especificado e organizado em termos de padrões de trocas e interações, ou pode permanecer sem especificações, a ser modelado pelas inclinações dos aprendizes como agentes construtores da interação. Não se trata, portanto, de considerar as funções comunicativas da língua como possibilidades que o aluno poderá exercitar em futuras situações, provavelmente fora da sala de aula, mas de fazer com que o aluno vivencie a interação em sala, transformando esse ambiente em realidade discursiva e aproximando-o, dentro do possível, à realidade 'lá fora' (Brasil, 2004, p. 103).

Quando o ensino de língua materna é baseado na interação verbal e social, o professor concede lugar à reflexão sobre os diversos usos, situações e contextos de uso da língua. Com isso, o aluno exclui a ideia de “certo” e “errado” e compreende que existem variedades da nossa língua que serão usadas, conforme a situação e os sujeitos envolvidos na interação verbal. Travaglia (2009, p. 29) aponta que “nessa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não haver entendimento das normas sociais de uso da língua [...]”.

Não obstante, essa concepção de linguagem promove reflexão e compreensão sobre o funcionamento da língua materna. O aluno é o alvo da aprendizagem e o professor é o orientador do ensino, permitindo que o estudante construa o seu conhecimento alicerçado nas considerações conduzidas pelo docente. Dessa forma, o aluno também consegue relacionar o que vive com o que aprende na escola (Bakhtin, 2003).

Na concepção de linguagem como interação, a recomendação é que o ensino de língua deva ser orientado pelo estudo dos gêneros textuais que se apresentam como enunciados ou discursos, resultados da interação social. Dolz e Schneuwly (2004), no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado pela Editora Mercado das Letras, postularam sobre a relevância do estudo dos gêneros textuais em suas diversas modalidades para o ensino de língua materna nos variados níveis de ensino. Ademais, eles enfatizam, que a escola deve ser esse espaço que promove conhecimento e reflexão sobre diversidade linguística e o uso da língua.

Aplicando a concepção de linguagem como interação, o professor envolve seus alunos em atividades como sequências didáticas planejadas por ele mesmo, que podem se transformar em projetos interdisciplinares, e com o objetivo de tratar sobre temas transversais, tais como, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho, consumo, entre outros tópicos. Assim, o docente promove bem mais que reflexões acerca do funcionamento da própria língua, o aluno compreende que existe uma gramática internalizada por ele e por cada comunidade de falantes. No entanto, além de tudo isso, estará em contato com uma educação que liberta, que promove um pensamento crítico do mundo que o rodeia e que ele vive.

Portanto, a concepção de ensino e de linguagem adotada pelo professor de Língua Portuguesa também é um ato político. Político, porque a identificação docente com alguma concepção e o seu posicionamento em sala de aula pode “salvar” ou “matar” um futuro brilhante de um ou até de vários estudantes (Fiorin, 2009).

Em quaisquer das concepções, o professor é quem escolhe qual rumo vai seguir pedagógica e linguisticamente, o foco do ensino e da aprendizagem deve ser sempre o aluno, mas a decisão é do professor. Na próxima seção trataremos sobre essas situações em que o professor é um promovedor de práticas que induzem à liberdade social, pois, é ele quem decide se vai desempenhar uma prática que conduz à liberdade ou se vai continuar transgredindo e amordaçando a diversidade de pensamentos, de etnias, culturas e de linguagens.

2.2.2 Atuação do professor: ensino como prática da liberdade social e reconhecimento de identidade

Em uma manhã ensolarada, à espera, em consultório oftalmológico, e um livro para ler: *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, de autoria de Bell Hooks, obra traduzida por Marcelo Brandão Cipolla, publicada no Brasil em 2017. Ao abrir as primeiras páginas, logo na terceira, vejo um fragmento de Paulo Freire, cujas palavras são a epígrafe do livro. Despretensiosamente, comecei a lê-lo.

Senti de imediato que aquela obra era diferenciada, primeiro por se tratar de um livro escrito por uma mulher negra e professora de língua norte-americana, o inglês. Segundo, por se tratar de uma publicação autobiográfica, na qual sua experiência de vida pessoal e profissional como docente é o foco da escrita. Além disso, a todo momento a autora demonstra que sua maior inspiração na docência é o patrono brasileiro da educação: Paulo Freire. Ela diz:

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica (Hooks, 2017, p. 15).

A partir da leitura, percebi que devia também explorar a temática da educação como prática da liberdade, enfatizando o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, em muitos momentos vou me reportar, como aporte teórico e fundamentação desta seção, não apenas à Bell Hooks, mas, principalmente a Paulo Freire, além de outros autores que dialogam e concordam que o ensino de língua materna deve guiar o aluno a transgredir valores que em nada contribuem para o conhecimento e enriquecimento linguístico, principalmente, seu crescimento social.

Sem dúvidas, aquela manhã de espera, deixou de ser maçante para se tornar prazerosa. Minha curiosidade, despertada após a leitura de algumas páginas, enquanto aguardava ser atendida pela médica, chocou-me (sem nenhum exagero). Percebi que as reflexões da autora, bem como alguns relatos de sua prática docente, assemelhavam-se às minhas, e que o professor tem papel fundamental para que a educação se torne, de fato, uma prática libertadora.

Ao se posicionar em sala de aula, reconhecendo que a educação pode libertar qualquer indivíduo, o docente deve manter em suas práticas de ensino, orientações aos seus alunos que fomentem reflexões sobre o funcionamento e a diversidade de sua língua materna. A partir do professor, ou melhor, de suas práticas no ensino de Língua Portuguesa, farei reflexões e provocações críticas. Não obstante, antes é necessário compreender o que é uma educação como prática para a liberdade social.

Graciani, em sua obra *Pedagogia social*, demonstra preocupação com vários fatores, sejam na vida pessoal, econômica, política e cultural, que acarretam falta de identificação de cada sujeito na sociedade. Esta perda de identidade, segundo a autora, é um processo natural da sociedade em que vivemos. Ela afirma:

A sociedade atual – capitalista e neoliberal – privilegia e promove o consumismo, o individualismo e a competição entre a noção de público e privado, exacerbando a ganância pelos lucros e gerando a alienação, a corrupção e a institucionalização da violência e da cultura de Morte. Esta, por sua vez, é traduzida pelo processo de mortificação interno – que fragmenta e destrói a identidade cultural de um povo; e pelo processo de mortificação externo – que danifica e corrói o corpo, já marcado pela fome, desnutrição e doença (Graciani, 2014, p.18).

Todos esses problemas sociais constroem uma cultura de morte cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Aos poucos, povos, comunidades e nações perdem seus hábitos, sua cultura, sua identidade e até sua língua. Também, gradativamente, essa cultura globalizada e consumista tende a unificar todas as pessoas de forma política, cultural, econômica, linguística e social.

O não reconhecimento de identidade tem provocado concomitantemente reflexões críticas. A identidade coletiva e individual é necessária para a sobrevivência humana. Por isso, mesmo com a grande força dos movimentos neoliberais, muitos grupos, comunidades e indivíduos têm se levantado para combater tudo que exclui as minorias, sejam elas, étnicas, de gêneros, sociais, pessoas com deficiências, econômicas, linguísticas e outras.

A mudança começa com uma consciência enraizada de que todos têm seu lugar na sociedade, dessa forma, tem início com transformações na educação. As escolas devem ser promotoras de transformação social na sociedade e o professor tem relevância nesse processo de mudanças sociais. Consoante a isso, ainda na década de 70, no Brasil, Paulo Freire começa a refletir sobre a importância da educação para que direitos fossem garantidos a todos – principalmente às minorias. Além disso, as reflexões freirianas demonstravam que a educação possibilita reconhecimento de identidade individual e coletiva.

A partir dessas reflexões, o patrono da educação brasileira constrói seu pensamento como educador, firmando o que hoje se conhece como *Pedagogia Social* ou *Pedagogia da Libertação*, na qual, conforme Graciani:

Sua proposta educativa é comprometida com esta mudança social, rompendo com as esperanças sacrificadas a partir de um modelo ético-político que tem por escopo a justiça social e os Direitos Humanos. Entendendo a Educação como fator determinante – por ocorrer em todos os espaços sociais e possibilitar a reorganização da cidadania por meio da criação de uma ordem mais justa e fraterna e promover o desenvolvimento das habilidades e competências para a vida que permitam a reversão

dos quadros de exclusão e desigualdades socioeconômicas, levando-se em conta a diversidade e o multiculturalismo, com a apreciação dos valores cívicos, culturais, sociais e morais, balizados pelo conhecimento científico na formação humana (Graciani, 2014, p. 19).

Diante do exposto, é preciso inferir que a educação é fundamental para grandes e pequenas transformações na sociedade. O docente é o mediador e provocador dessas reflexões, que, por meio, principalmente, de sua formação continuada e alicerçada nessa própria ideia de pedagogia social, desenvolverá práticas que promovem o reconhecimento identitário discente a valores culturais, sociais, étnicos e econômicos. Mas, além disso, promoverá liberdade social.

Dessa forma, um menino da favela, ao encontrar um professor de Língua Portuguesa, que reconhece sua cultura, suas gírias, seu repertório linguístico e os principais gêneros textuais usados por ele como sendo parte das variedades linguísticas do Brasil, permite que esse aluno não exclua sua própria cultura e modo de falar. No entanto, ressignifica o conhecimento de língua desse aluno, permitindo que ele compreenda que existem muitas formas de falar, escrever, expressar, comunicar e interagir com os outros, de acordo com o seu contexto de uso da língua.

O próprio discente pode se predispor a aprender o que o professor tem para lhe ensinar. Assim, todo o processo de ensino e aprendizagem se torna mais leve, a partir dessa consciência social e prática libertadora de ensino do professor. O aluno precisa se reconhecer na escola, precisa identificar que ela não é contrária à sua cultura e à sua comunidade. Na verdade, o discente precisa enxergar o que ele vive fora da escola, dentro da dinâmica de ensino do ambiente escolar.

O docente, ao tentar colocar em prática essa consciência social e libertadora na educação, pode conscientizar-se, também, que seu trabalho na docência é muito mais profundo que apenas informar conhecimentos. O profissional da educação, no papel de professor, desempenhará uma função social, procurando conhecer seu aluno além da escola.

Consoante a isso, em um dos relatos de Bell Hooks, ela rememora seus dias como estudante de uma escola totalmente para crianças negras chamada de *Booker T. Washington*, no Sul dos Estados Unidos, nos quais ela diz que a pedagogia social e libertadora exige esforços maiores dos professores, no entanto, esses esforços não são sacrifícios e sim uma missão social. Conforme a autora:

As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão.

Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos conhecer. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como

era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família. Certos comportamentos, gestos, e hábitos de ser eram considerados hereditários (Hooks, 2017, p. 11).

Tal missão, configura-se como educação e prática docente de liberdade. Que consiste, nas palavras de Freire (2015, p. 100), “uma educação crítica e criticizadora”. Esta concepção de educação foi idealizada pelo teórico no final da década de 60, quando este estava em exílio, ainda no período militar do Brasil. A ideologia freiriana da educação como prática de liberdade foi escrita com palavras suaves de rebeldia contra um sistema que oprimia o povo brasileiro de diversas formas, principalmente, na mentalidade. Pela força, obrigava-se todos a pensar da mesma forma ou aceitar o que lhes eram impostos.

Freire escreveu a obra *Educação como prática da liberdade*, em meados de 1967, porém suas palavras ecoam nos dias atuais. A educação e a prática docente devem orientar cada estudante a vivenciar uma educação que conduza à liberdade, que proporcione reflexão sobre o mundo que vive, que provoque pensamento crítico sobre o que é imposto diante das massas publicitárias e economias políticas mais desenvolvidas, caso contrário, a nossa própria identidade se perderá diante das muitas vozes que diminuem as minorias.

O professor de Língua Portuguesa não pode fugir desses valores existenciais da educação. Geraldi (2013, p. 93) pontua que o trabalho do docente é relacionar a realidade aos conhecimentos e que anteriormente “era de responsabilidade do professor articular os eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas, no mundo ‘tecnologizado’ muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor. Sua competência já não se define por saber um saber produzido por outros”.

O estudioso postula que, no mundo em que a tecnologia predomina e as informações estão mais acessíveis, além de relacionar o que se vive fora da escola com o que se aprende dentro do ambiente escolar, o docente precisa reinventar suas práticas em sala de aula. Dessa forma, o discente se encontra, se reconhece e se sente pertencendo àquele espaço de ensino e, assim, se sente protagonista de sua aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa é fundamentado na concepção de linguagem como interação social e verbal. Nesta concepção, os professores podem aplicar estratégias de ensino que conduzam cada aluno para a liberdade social por meio do dialogismo presente na linguagem, especialmente, na língua. Bakhtin e Volochínov afirmam que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. [...]O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin; Volochínov, 2010, p. 127).

Dessa forma, o aluno aprende a Língua Portuguesa de forma dialógica e metalinguística, pois cada sujeito deve aprender como funciona a sua própria língua por meio dos diferentes gêneros da linguagem e práticas de ensino que envolvam multimodalidades textuais, que promovam multiletramentos aos seus próprios usuários.

Nesse contexto, a pesquisadora Rosa comenta que, infelizmente, ainda se veem práticas docentes do professor de Português enraizadas em ações sem planejamento, sem relacionar os conhecimentos da linguagem com a realidade do aluno, sem contextualizar à diversidade que o discente vivencia e experimenta em modalidades textuais, enfatizando apenas regras gramaticais.

Todavia, o que se observa é ênfase à gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa na escola, cujo objetivo é dar condições para o educando ter acesso ao conhecimento da norma culta, ou seja, para que ele aprenda a escrever corretamente, através de técnicas de codificação e decodificação do código escrito. Nesse viés, percebe-se que o ensino de Português se relaciona estritamente à língua e não à linguagem, corroborando com a percepção de que grande parte dos educadores apresenta uma visão equivocada sobre o que é e para que serve o ensino de língua portuguesa na escola (Rosa, 2019, p. 12).

Essa crítica está relacionada ao ensino de língua totalmente descontextualizado da realidade do aluno, um ensino que não promove reflexão e nem provoca a construção de um pensamento crítico. Na verdade, torna-se um ensino mecanizado, em que as regras gramaticais são mais importantes que a compreensão de construção de novos gêneros textuais. Com isso, estuda-se uma língua distante da que, realmente, é usada, falada e construída por seus falantes.

Geraldi (2013) também faz severas críticas ao ensino de língua materna puramente descritivo ou prescritivo e enfatiza que o texto, em suas multimodalidades, deve ser ferramenta de ensino permanentemente em sala de aula. Consoante às reflexões realizadas até aqui, adiante propomos orientar uma compreensão aprofundada sobre a perspectiva sociocognitiva interacionista em relação ao ensino do texto.

2.3 Sociocognição e interação: definições e apontamentos para o ensino do texto

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.
Mikhail Bakhtin

Anteriormente, abordei as principais concepções de ensino e de linguagem, cuja fundamentação teórica aponta para concepção sociocognitiva e interacional de ensino de língua como mais adequada para as práticas docentes de Língua Portuguesa. Portanto, nesta seção, farei uma contextualização fundamentada relacionada a essa perspectiva para o ensino do texto, levando em consideração que a atuação docente deve orientar para uma prática libertadora de ensino.

Dessa forma, vou aprofundar esta perspectiva de ensino relacionada ao ensino do texto em sala de aula, tendo em vista que os gêneros textuais são manifestações da linguagem e que auxiliam no ensino de língua materna, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa.

Desde estudos *behavioristas*, perpassando por estudos cognitivistas de Piaget, até chegar aos estudos *vygotskyanos* que a linguagem e a língua foram ampliadas em seus conceitos e definições. Da mesma forma, o conceito de texto se modificou ao longo do tempo, especialmente, relacionando-se com cada perspectiva diferente de ensino. No entanto, irei focar nos estudos cognitivos, sócio-históricos e interacionais, pois são eles que mais dialogam com a perspectiva de ensino adotada nesta dissertação.

De acordo com Cezario e Martelotta (2015), Chomsky, por meio de sua teoria gerativista, foi o primeiro que relacionou a teoria cognitivista de Piaget a estudos linguísticos, especialmente, a aquisição da linguagem. Noam Chomsky (2009) postula que existe uma Gramática Universal (GU), que está intimamente ligada a cada indivíduo.

Essa gramática internalizada que já nasce com cada um, portanto inata, configura-se como competência linguística que cada indivíduo possui. Estudos gerativistas apontam uma série de conhecimentos inatos que vão desde a compreensão comum de estruturas linguísticas até categorias lexicais, como substantivos e verbos.

No entanto, essa abordagem cognitivista da linguagem só é possível consoante à interação desse indivíduo com outros indivíduos. Não existe nenhuma gramática interna que seja funcional sem a interação social. Pois, mesmo que uma pessoa em estágio infantil comece a desenvolver sua linguagem, esse desenvolvimento linguístico só se realiza a partir da interação com o ambiente e outros indivíduos. Dessa forma, a linguagem não é inata, mas desenvolvida em construção de sua interação social (Cezario; Martelotta, 2015).

A partir dessas inferências, posso apontar para os estudos linguísticos do texto que têm na Linguística Textual (LT) sua base teórica e epistemológica. Nessa concepção teórica linguística sociocognitiva e interacional, “o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (Koch; Elias, 2015, p. 10). Essas interações verbais são realizadas por meio de construções linguísticas carregadas de conhecimentos cognitivos, sociais, históricos e culturais de cada enunciador.

Sendo assim, conforme Koch (2017), também depreendo que, nessa concepção de texto sociocognitiva interacional, os linguistas compreendem o texto além de frases e suas construções gramaticais. Eles o enxergam em sua construção de coerência que perpassa desde estudos sobre referenciação, argumentação, intertextualidade, inferenciação, bem como o texto em sua modalidade oral e escrita sob a ótica *bakhtiniana* de gêneros textuais.

Desse modo, existem diferenças entre a concepção cognitivista do texto e a concepção interacional, aspectos como: a primeira busca apenas compreender o sentido da oralidade como texto em construções únicas de cada falante, enquanto a segunda estuda o uso da linguagem textual em interação social (Marcuschi, 2002). Por isso, as duas concepções se completam e se complementam nos estudos do texto.

Complementando esse raciocínio, Koch (2009, p. 31), afirma que “[...] desta forma, a base da atividade linguística está na interação e o compartilhar de conhecimentos: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente”. Destarte, o texto se realiza na interação social verbal e não verbal em suas várias modalidades, constituindo-se, assim, como a linguagem em uso e do cotidiano que, em forma de gêneros textuais, concretizam-se no ato de enunciação.

É Bakhtin (2010) que traz essa ideia de texto como enunciado para os estudos linguísticos. Influenciado por estudos filosóficos da linguagem, em sua obra, *Filosofia da Linguagem*, o autor traz a referência de sujeito da enunciação, protagonista da interação social. Ele afirma que “a anunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinada pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (Bakhtin; Volochínov, 2010, p. 121).

Em seus ensinamentos, o autor aponta a fala como importante meio de interação verbal, pois, em Saussure (2002), a fala não era considerada nos estudos linguísticos, obtendo maior relevância a escrita, por fatores estruturais e da forma da palavra. Atualmente, com o avanço

dos estudos linguísticos, conforme a concepção sociocognitiva interacional, a Linguística tem se interessado por essa modalidade da língua e por seus diversos aspectos e características.

Ao mesmo tempo que Bakhtin valoriza a oralidade como manifestação da linguagem e da enunciação, ele introduz a ideia de sujeito do enunciado, no qual este pode ser demonstrado tanto na oralidade, quanto na escrita. Assim, o autor postula que:

Todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretado como trabalho hereditário de várias gerações, e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (Bakhtin; Volochínov, 2010, p. 159).

Dessa forma, o ato enunciativo oral ou escrito é permeado de intencionalidade que dialoga com o outro, a partir da criação de novas interpretações e de outras possibilidades dialógicas. Assim, para o autor, o sujeito da enunciação existe não para individualizar a comunicação, mas para praticar enunciados em interação social com outros sujeitos.

Retomando a fala, é importante destacar como para Bakhtin (1992) a oralidade se tornou relevante para os estudos linguísticos, diferentemente de Saussure (2002). Sobre essa relação da oralidade e o enunciado interativo, Possenti postula que:

Dizer que o falante constitui o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho linguístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põe à disposição aqueles que lhe parecem os mais adequados (Possenti, 1983, p. 59).

Desse modo, ao se construir um enunciado, o sujeito faz uso da linguagem verbal oral ou escrita, de acordo com normas internas da própria língua e em consonância com outros fatores como: o momento em que se fala, a situação de uso da fala, com quem se fala e o grau de intimidade entre esses sujeitos. Além disso, tem a construção de conhecimento internalizado de cada um para realização de sentenças linguísticas.

Destarte, considerar o texto como gênero, em sua manifestação oral, escrita e híbrida; é reconhecer o uso da linguagem no dia a dia, portanto, como fenômeno linguístico de interação social. Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa deve relacionar todos esses pressupostos teóricos de concepções de ensino e de linguagem. Afinal, o ensino mecânico e tradicional de

análises frásicas ou de elementos morfológicos não é condizente com a realidade da língua em uso e não estimula o discente a compreender sua própria língua.

O ensino tradicional da língua tem por fundamentação o *Estruturalismo*, no qual se valoriza mais a forma, a estrutura, o objeto que ao seu sujeito. Este último, por sinal, é reconhecido e valorizado em tendências de ensino que se fundamentam no *Funcionalismo linguístico* e, assim, o texto é uma construção de enunciados na interação entre sujeitos (Almeida, 2004).

Para Bakhtin, esses enunciados nada mais são que os próprios gêneros textuais. O teórico afirma:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana e que refletem as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (...), mas também e, sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1992, p. 279).

Com isso, Bakhtin (1992) expõe as diversas modalidades de um enunciado, cujo entendimento já foi esclarecido que se trata de todas as manifestações da linguagem verbal. O autor também traz apontamentos sobre as composições estruturais desses enunciados, que vão desde o estilo até os recursos utilizados.

Consoante a isso, estudar e aprofundar todos esses enunciados verbais requer que o ensino do texto possa ir além dos conhecimentos linguísticos por se tratar de manifestações linguísticas em uso no dia a dia de cada sujeito. Dessa maneira, a Linguística Textual aponta que o estudo do texto, relacionado aos aspectos cognitivos e sociais, deve ser vinculado à transdisciplinaridade “como um tipo de estudo que integra diversas ciências e que integra também perspectivas dentro do campo dos estudos linguísticos” (Bentes, 2010, p.1).

A partir dessas colocações, a reflexão sobre o ensino do texto, contempla a concepção sociocognitiva e interacional da língua. O professor de Língua Portuguesa pode integralizar ao texto, em suas diversas modalidades, outros conhecimentos, mesmo que não sejam especificamente da área, mas que o aluno possa reconhecer que ele faz uso da língua em muitas situações e contextos.

Além desses fatores positivos ao ensino de Língua Portuguesa, o texto, configura-se como uma excelente maneira de impulsionar a consciência de cidadania e o ser político na sociedade. Dessa forma, os gêneros textuais devem proporcionar a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes, pois não basta ser sujeito, é preciso compreender, de fato, que existe uma relação de dialogismo ou interação entre o *eu* social, o que se fala e se escreve.

Ainda proponho acrescentar uma pertinente reflexão sobre a perspectiva de linguagem considerada adequada ao ensino de Língua Portuguesa (Sociocognitiva e interacional). Elas não demonstram que existam apenas aspectos positivos no de ensino da Língua Portuguesa. “Na verdade, a ética resultante dessa concepção de linguagem é a de que, se ela imita a vida, ela tem de se expor às rupturas. Menos do que uma decorrência “natural”, a vida se formula em sobressaltos. Esse é o “espaço” em que se constitui o sujeito do discurso, incompletude por definição” (Osakabe, 2011, p. 24).

Desse modo, destaco a necessidade de ponderar os aspectos e rupturas da língua em uso, principalmente, em relação ao ensino do texto e suas múltiplas modalidades, tipologias e características em conformidade com a interação do sujeito enunciativo. Assim, afirma Antunes (2003, p. 15), que “o ensino de Língua Portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”

Dessa forma, ao permitir que o discente tenha contato com o texto, o professor estará estimulando, além da leitura e da simples atividade de decifração do código alfabético. O aluno poderá interpretar as construções semânticas e discursivas desse texto, bem como inseri-lo e contextualizá-lo com a sua vida, seu cotidiano, seus conhecimentos de mundo.

Assim, além da reflexão e os apontamentos linguísticos e extralinguísticos da leitura, o estudante pode construir suas próprias produções textuais em consonância com a perspectiva de diálogo social em que demonstrem que faz uso reflexivo da sua própria língua. Na verdade, a escola deve oferecer espaços de confrontos reflexivos sobre o que se vive fora dela e que pode ser explorado dentro de seu ambiente. Por isso, o ensino de Língua Portuguesa deve ser heterogêneo, reflexivo, crítico, dialógico e confrontador, pois assim estará revelando o que naturalmente existe entre “o sujeito e suas práticas sociais, incluindo-se aí a linguagem” (Mendonça, 2012, p. 303).

Afinal, toda prática de ensino é permeada de influências explícitas ou implícitas, intuitivas ou não por uma concepção de ensino ou de língua adotada; portanto, qualquer ação pedagógica tem um propósito e é subordinada a esse grupo de teorias. Não obstante, ainda existem muitos docentes, culpando as teorias do não sucesso escolar e, talvez seja, pelo fato de apenas estes se colocarem em posição de ser ordenado, ao invés de buscar esclarecimentos e fundamentação.

Antunes (2003, p. 40) postula que “não pode haver prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Os professores de Língua Portuguesa precisam se conscientizar dessa máxima educacional e abraçar cada vez mais compreensões

acerca do que foi colocado aqui neste capítulo, até porque, “uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (Antunes, 2003, p. 41).

Só haverá qualidade na aprendizagem de Língua Portuguesa se cada professor buscar entender suas próprias atitudes no exercício da docência, fundamentar suas ações e práticas de ensino em orientações teóricas, que se alicerçam em estudos que compreendem o funcionalismo linguístico. Na próxima seção teórica, aponto as considerações, de forma mais específica, sobre o ensino do texto em Língua Portuguesa na perspectiva sociointeracionista da língua.

Serão aprofundados e fundamentados os conceitos relacionados a texto, à multimodalidade textual e às práticas de multiletramentos que envolvem os gêneros da linguagem, principalmente, em relação à BNCC, tendo em vista que o ensino ideal deve propor circunstâncias de confronto e diálogo do sujeito com sua realidade social ao ter contato com compreensões acerca do funcionalismo da língua.

2.4 Multimodalidade textual e BNCC: práticas de multiletramentos e ensino do texto em sala de aula

*Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados.
Roxane Rojo e Eduardo Moura*

Nesta seção, abordo conceitos, definições e fundamentos teóricos para o ensino do texto em suas multimodalidades, que promovem multiletramentos em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, conforme a perspectiva sociointeracionista da língua. Também faço reflexões acerca do ensino descontextualizado da realidade de cada estudante e do ensino de texto apenas como pretexto para isolar frases, inserir regras gramaticais e não como meio de compreensão do funcionamento da língua.

Realizo, ainda nesta seção, apontamentos sobre a BNCC do Ensino Médio e da matriz curricular de Língua Portuguesa, conforme observações relacionadas à multimodalidade textual e orientações às práticas de multiletramentos no ensino da língua materna brasileira.

2.4.1 Texto, tipologia e gênero: definições, conceitos e fundamentos

A Linguística Textual (LT) surge na década de 1960 com o intuito de ultrapassar o estudo estruturalista de mínimos elementos linguísticos como a palavra e a frase (Oliveira, 2015). Assim, surge uma tendência teórica de estudo linguístico que se propõe investigar e aprofundar o texto em suas construções linguísticas e sociais de sentido. A citar, a coesão, coerência, textualidade, referenciação, entre outros.

Contudo, houve indefinição do próprio objeto de estudo da LT, até que se chegaram a algumas conclusões delineadoras. Sem aprofundar as demais definições e diretamente apontar a que se adota neste estudo, considera-se texto como:

Uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de textualidade, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto. Assim, podemos dizer que o texto é a unidade comunicativa básica. Aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras. Essa declaração pode ser um pedido, um relato, uma opinião, uma prece, enfim, as mais diversas formas de comunicação (Oliveira, 2015, p. 194).

A partir das palavras da autora, o texto está presente em tudo que faz com intenção comunicativa de forma verbal, isso inclui a fala, a escrita e suas diversas modalidades. Dessa forma, a concepção de texto aqui adotada neste estudo, converge para a concepção de ensino e de linguagem sociocognitiva interacional “fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” (Koch, 2009, p. 157).

Desse modo, em uma circunstância de uso da língua em que os sujeitos estejam interagindo, com certeza, haverá ali o uso de textos. Por exemplo, ao enviar uma mensagem de texto curta e digitada por meio do aplicativo de mensagens virtual *WhatsApp*, o interlocutor e articulador da língua estará fazendo uso funcional de texto, mesmo que este seja apenas um *emoji* vinculado a poucas palavras.

Da mesma forma, o mesmo sujeito, ao enviar um *e-mail* para a empresa onde trabalha, também estará fazendo uso de textos, porém com um estilo de linguagem mais formalizado e sua estrutura textual é diferente de uma mensagem virtual enviada a um amigo. E, podemos ampliar essa explicação: um áudio informativo, um vídeo de tutorial, uma imagem publicitária associada a frases curtas, entre outros exemplos, dentro desta concepção, é considerado texto.

Costa Val reitera o que foi dito, ao dizer:

Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz ‘té’ (Costa Val, 2004, p. 63).

A autora, então, aponta para as diversas situações de usos sociais em que são utilizados os textos. Com isso, podemos inferir que todo texto tem a sua função social dentro de um contexto de uso e, como tal, tem suas próprias características tipológicas. Apoiada em todas essas inferências, posso depreender que:

Dessa forma, todas as produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (Koch; Elias, 2015, p. 55).

As pesquisadoras da Linguística Textual trazem uma definição para essa diversidade de gêneros textuais, que se constituem práticas de enunciativas e funcionais da língua oral ou escrita. Assim, em conformidade com Koch e Elias (2015), Paiva (2019) traz uma definição muito mais ampla sobre gêneros textuais e que, portanto, abarca a grande variedade de gêneros, sejam verbais ou não verbais. Ele afirma:

Gêneros da linguagem é um termo guarda-chuva que inclui texto e discurso e outros modos semióticos. Ao optar por “gêneros da linguagem”, não excluo “gêneros textuais”, “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”, ao contrário, os incluo no guarda-chuva e acolho gêneros não verbais, que também são ações da linguagem. Ao fazer essa opção, apoio-me em uma visão de linguagem na perspectiva da complexidade (Paiva, 2019, p. 73).

Assim, a definição adotada por Paiva (2019) contempla todas as definições de gêneros, sejam os textuais e os discursivos, pois a compreensão da manifestação da linguagem em sua interação social é mais ampla e não se define texto apenas o que for verbalizado de forma oral ou escrita, mas compreende também que a linguagem não verbalizada também tem suas funções comunicativas, textuais, sociais e interacionais.

Apesar de adotarmos essa compreensão de texto como manifestação linguística sociointeracional, temos o dever de alertar para alguns excessos que esta visão particular sobre o texto pode acarretar, pois afinal “a linguagem não é estrutura apenas, mas não é também um simples fruto de determinismos externos” (Marcuschi, 2008, p. 22). O que se propõe é o equilíbrio entre a estrutura e a prática desses gêneros da linguagem. Dessa maneira, analisamos a sentença e o uso desses textos.

Quanto ao ensino, nessa perspectiva de equilíbrio, o professor nem pode focar tanto em análises frásicas, acentuando a adequação ortográfica e a escrita correta de certos vocabulários, bem como também não pode apenas olhar para os fatores externos da língua. Em resumo, Marcuschi propõe uma definição que visa essa austeridade sobre texto:

Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos [...] Não se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma ocorrência na comunicação [...] O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa (Marcuschi, 2012, p. 30).

Por isso um texto pode ser a infinidade de exemplos já citados no corpo desta seção, pois dessa maneira, sua definição vai de encontro ao conceito mais usual de gênero textual, que por sua vez, cada um desses gêneros da linguagem tem correspondência com sentenças textuais que se identificam como tipologias textuais. Cada tipologia traz, em sua constituição, estruturas e características linguísticas que agrupam seus semelhantes. Por exemplo, os gêneros Artigo de Opinião, Editorial e Resenha Crítica pertencem ao mesmo tipo textual, o argumentativo, por apresentarem características semelhantes (Bezerra, 2022).

Por outro lado, as classificações tipológicas (narrar, descrever, explicar, argumentar e prescrever) são controversas, pois muitos autores, como Adam (2019), afirmam ser desnecessárias essas divisões macro textuais, porque as tipologias são diversas e nem sempre apresentam constantes favoráveis para organizações linguísticas, porém, essa associação tipológica é fundamental para a compressão dos gêneros da linguagem (textos, enunciados e discursos).

Além de questões tipológicas e de gênero, o texto, em sua interação entre sujeitos enunciativos e discursivos, também apresenta uma outra forma de ser classificado que remete ao meio ou ao canal, no qual ele é veiculado. Dessa forma, vemos muitas definições do tipo: mensagem digitada, mensagem manuscrita, mensagem falada, além de outras circunstâncias atreladas ao gênero que representam a sua circulação (Bezerra, 2022).

Consoante a essas informações, Marcuschi (2010) postula que, com o surgimento de novos gêneros, porém velhas bases tipológicas, costumamos observar, principalmente, que os gêneros estão sendo associados aos meios de circulação digital, como é o caso da internet, do celular e da TV digital.

Barton e Lee fazem algumas observações acerca dessas mudanças recorrentes em nossas práticas comunicativas ao mesmo tempo que alertam para o grande significado e poder que damos à tecnologia em nossas relações de interações linguísticas. Assim, eles afirmam:

É importante deixar claro que as tecnologias, por si sós, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia

também é parte de mudanças sociais mais amplas. E diferentes pessoas fariam usos diferentes das tecnologias pra alcançar seus próprios propósitos em diferentes contextos (Barton; Lee, 2015, p. 13).

Por conta dessa realidade contemporânea relacionada aos textos, portanto, aos gêneros, tem se falado em gêneros multimodais. Este é assunto temático da próxima seção deste capítulo, no qual, também abordo essas situações de mudanças relacionadas ao texto, especialmente, o digital e como essas mudanças interferem no ensino de Língua Portuguesa.

2.4.2 Multimodalidade textual: diversas faces do texto em sala de aula

O texto multimodal é aquele que para se realizar dentro da esfera discursiva, necessita de mais de um código semiótico, portanto, precisa de mais de um signo linguístico (Kress; Van Leeuwen, 1996; Kress, 2003; 2010). Dessa maneira, multimodalidade textual é uma característica intrínseca de todo texto, não é algo inovador dos tempos atuais.

Ao se produzir um texto, seja ele de forma, oral, escrito e digital, cada um pensa em como expressar melhor a mensagem desse texto. Na via oral, são utilizados recursos prosódicos como a entoação, gestos e até expressões faciais. Na escrita, pode haver camadas de cores, texturas e formas.

No virtual, é onde ocorre, de forma mais visível, essa multimodalidade devido aos recursos que são utilizados, como vídeo, desenhos, sons, entre outros. Por conta de as tecnologias digitais estarem inseridas no mundo atual de forma abundante e quase todo indivíduo possuir um celular com tela *Touch Screen* e, quase todos fazem uso de, pelo menos, uma rede social. Existe um recorte temporal contemporâneo no qual a brevidade das coisas, dos relacionamentos, bem como dos textos é bastante comum.

No *WhatsApp* – aplicativo de mensagens e interação entre indivíduos –, há o recurso de mensagens temporárias no qual o usuário pode escolher a duração de suas conversas e, automaticamente, elas expiram em alguns dias. Outro recurso do mesmo aplicativo de conversas é a edição instantânea de mensagens enviadas logo após um curto período de envio, além do próprio recurso de apagar as conversas para si próprio ou para todos. As configurações de *status* ou *stories* de aplicativos de redes sociais virtuais (*Instagram*, *Telegram* e *WhatsApp*) possuem curta duração de existência. Esse *status* pode ser uma foto; um vídeo; uma mensagem escrita, usando recursos de fontes e cores variadas, etc.

Esses exemplos se configuram como gêneros textuais digitais, com os quais cada um está lidando e fazendo uso em no dia a dia, pois, na verdade, um gênero textual surge a partir

da necessidade de comunicação e interação dos sujeitos. Dessa forma, os gêneros possuem função social (Marcuschi, 2008), porque com eles se “abarcam outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem” (Antunes, 2009, p. 54). Essa mutação da linguagem é resultado das mudanças no mundo.

À medida que a sociedade evolui, os gêneros se adaptam, se reinventam, e outros deixam de ser usados para que, posteriormente, novos gêneros possam fazer parte de nosso dia a dia. Além disso, apresentam formas, esferas de circulação, estruturas e organizações textuais variadas. Quando se fala de texto, logo, é associado à ideia de extensas páginas manuscritas ou digitadas, porém esta única associação está equivocada, visto que texto não é apenas a utilização da forma verbal escrita em longas folhas de papel.

A noção de texto adotada nesta pesquisa é conforme a perspectiva sociointeracionista cognitiva da língua, entendendo que “a língua é variada e variável” (Marcuschi, 2008, p. 63). Por ser variável, apresenta-se diversificada, quanto ao contexto de uso, quanto ao grau de formalidade, registros e quanto ao sistema (não possui apenas um sistema linguístico). Acontece que, no ensino de Língua Portuguesa, comumente, prioriza-se uma única variedade da língua: a norma padrão, esta, por sinal, impõe um único estilo de registro da língua; perpetua o preconceito linguístico, quando ensinado como única variedade possível, isto é, a única correta de ser falada e escrita, desconsiderando as demais variedades e sistemas linguísticos de uma língua (Bortoni-Ricardo, 2021).

As transformações nas construções sociais regadas pelas mudanças tecnológicas e digitais têm feito o texto ser, frequentemente e potencialmente, mais mutável que outrora. Ribeiro, na obra *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*, argumenta que:

Uma vez que o texto muda – em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação -, seria impertinente que apenas um conceito pudesse cercar “o que é um texto”, atravessando tempos e tecnologias. E se o texto é mutante e mutável, o processo de produção que lhe dá origem também o é, além da leitura que o atualiza. Ou, melhor dizendo, as mutantes formas de produção ensejam mutações no produto, que, por sua vez, propicia ou provoca mudanças na leitura, que, por seu turno, aponta demandas para os processos de produção, compondo um desenho de infinito movimento do texto (Ribeiro, 2021, p. 11).

Obviamente, todas essas mudanças sociais, econômicas, políticas e até nos gêneros textuais, devem ser acompanhadas pela escola. Assim, o professor também precisa estar atento a essas mudanças. O mundo muda, os sujeitos sociais também, pois há vivências e experiências

de todas essas mudanças, portanto, o espaço escolar não pode continuar a considerar estruturas textuais descontextualizadas da realidade de cada indivíduo.

Desse modo, é necessário compreender que definir o que é texto não é uma tarefa fácil de se fazer, embora cada um em sua intuição consiga distinguir o que é e o que não é texto. Partindo dessa complexa dificuldade de todos definirem o que é texto, Marcuschi (2012), em sua obra *Linguística de texto: o que é e como se faz?*, postula que existem duas maneiras de se fazer essa definição: por intermédio de parâmetros intrínsecos ao texto ou por meio de fatores externos à língua.

Em suas questões internas e estruturais, o texto, conforme as teorias sociointeracionistas, precisa apresentar textualidade. Assim, a textualidade é uma característica de organização verbal de um texto, que deve apresentar alguns fatores em sua estrutura como: coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e informatividade (Koch, 2004).

Os fatores externos à língua têm relação com a interação verbal e social, pois “todo texto tem um traço linguageiro de uma interação social” (Adam, 2019, p. 33), portanto, o “lugar” de onde se fala, o contexto de formalidade, o grau de conhecimento linguístico e gramatical da língua, fatores fonéticos e fonológicos, gírias e as esferas de circulação desse texto oral, escrito e digital, repercutem em manifestações exteriores da língua.

A noção de gêneros textuais está alicerçada nessa compreensão de língua como discurso sociointeracional e cognitivo de que “todo modo de manifestação comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma manifestação de linguagem acontece fora da textualidade” (Antunes, 2010, p. 29). Esses gêneros textuais, portanto, “são maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2010, p. 19).

Este último autor, Marcuschi (2010), ainda argumenta que esse crescimento de gêneros textuais digitais em tempo atual tem circunstâncias geradas no próprio tempo, pois o mundo está totalmente tecnológico e digital. No entanto, ele afirma que os novos gêneros textuais, originados nessa esfera digital, são fundamentados em velhas bases tipológicas textuais.

Esses tipos textuais estão relacionados a seguimentos que possuem características linguísticas próprias e comuns (elementos gramaticais, lexicais, morfológicos e sintáticos), além disso, suas quantidades são limitadas (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo). Enquanto os gêneros textuais são ilimitados, pelo fato de que surgem de acordo com a necessidade de situação comunicativa social e por possuírem função social, suas características são adjacentes às circunstâncias sociocomunicativas e interacionais da língua.

Trazendo todas essas informações para o campo digital, observo ainda, que na contemporaneidade, a tecnologia faz surgir novos gêneros. No entanto, o faz em velhas bases tipológicas, então, não é diferente a interação social e verbal. Isso quer dizer que os gêneros sofrem inovações, conforme o ambiente de circulação, porém apresenta as memas características de tipos textuais, por exemplo, o bilhete reiventou-se e hoje é o *chat* na esfera digital.

Nos ambientes digitais existem muita interação e bastante socialização entre indivíduos, porém, muitos possuem receio de chamar de texto o que se produz em interação digital. Isso porque os textos que circulam na esfera digital são claramente multimodais, em outras palavras, ação verbal de comunicação escrita ou oral se utiliza também de linguagem não verbal, em sua maioria, como é o caso dos *emojis*, *memes*, figurinhas de *WhatsApp*, *GIFs*, *hiperlinks*, entre outros.

De acordo com Marcuschi e Xavier, em obra organizada pelos dois – *Hipertexto e gêneros digitais*, “na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá (Marcuschi; Xavier, 2004, p. 13).

Essas práticas pluralistas que o autor se refere têm relação com as multimodalidades textuais. Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 19) afirmam que “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemióticos”. Com isso, se a sociedade é multimodal, logicamente, os textos são em conformidade com a própria realidade. A comunicação se realiza por meio de imagens, sons, texturas, linguagem verbal escrita e oral e até da junção de todas as modalidades textuais existentes.

Barton e Lee (2015) apontam que todas essas mudanças relacionadas à tecnologia e ao digital interfere em todas as áreas da vida de um indivíduo, desde afazeres domésticos a atividades de trabalho, e alertam que todas essas transformações já se tornaram também sociais. Por isso, é tão necessário que a escola esteja acompanhando essas mudanças. Compreender o que é um texto multimodal, inserir reflexões epistemológicas sobre essa nova constituição de texto, torna-se, na verdade, uma forma de compreender o próprio mundo, o mundo que se vive.

A realidade, atualmente, é uma cultura digital, cuja natureza é:

Constituída numa complexa e ampla rede de significações ligadas às tecnologias da informação e da comunicação. As formas de sociabilidade, na cultura digital,

produzem múltiplas linguagens (visual, audiovisual, oral, musical, escrita) que possuem como principal característica a convergência, entrelaçando redes digitais, conexões de significados de um fluxo constante e ininterrupto de formação, informação e conhecimento) (Fonfonca, 2019, p. 25).

Nesta realidade de conexões e fluidez permanente, a comunicação e a interação acontecem por meio da diversidade de linguagens. Raramente, a comunicação acontece por meio de cartas, bilhetes e até de ligação, inclusive, uma transação financeira é feita de forma digital. O mundo todo se comunica por meio de linguagens multimodais. Portanto, existe uma grande circulação de gêneros textuais plurais presentes na sociedade. Textos híbridos, que – combinados de múltiplas e plurais linguagens – representam as camadas menos e mais instruídas.

Dessa forma, todas essas reflexões são fundamentais para criar uma atmosfera de compreensão definitiva sobre o fato de que as transformações que ocorrem na realidade devem “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes” (Dionisio; Vasconcelos, 2013, p. 19).

Conscientizar os professores sobre o ensino do texto pressupõe ir muito além das aulas de Português, em qualquer disciplina o docente pode trabalhar com toda a pluralidade de linguagens existentes, desde um jogo de celular até a criação de uma rede social para promover reflexão sobre determinado tema. Porém, o foco nesta pesquisa são as aulas de Língua Portuguesa e, mesmo nesta matriz curricular, cujo foco é o estudo das linguagens relacionadas à língua materna, muitos equívocos são cometidos em relação ao estudo do texto e com o texto.

Na verdade, o uso do texto para o ensino tem sido citado por muitos teóricos e consta em documentos que regem a educação, por exemplo, a BNCC, que é a principal diretriz da Educação Básica brasileira e que contribui para a formação do pensamento crítico e reflexivo do aluno. No ensino de Língua Portuguesa, além dessa funcionalidade, ele representa o meio de se trabalhar muitos conhecimentos linguísticos, gramaticais e literários.

Porém, erroneamente, muitos docentes enfatizam o texto apenas como produção de redação, deixando de explorar as diversas modalidades que o sujeito lida em seu dia a dia. É complexo e necessita de ampla pesquisa (muitas pesquisas já foram feitas nesse campo, mas elas ainda são necessárias) para se compreender os reais motivos dessa prática inadequada e habitual de alguns professores no ensino de língua materna brasileira.

Suponho (por meio de minha experiência na educação) que alguns motivos podem ser a causa: a formação deficitária de professores; não continuidade na formação; falta de incentivo da gestão pedagógica e administrativa da escola. Além do trabalho complexo que envolve

articular o ensino de língua à realidade, entre outros motivos, principalmente, a cobrança do sistema por resultados puramente tradicionais e descritivos de conhecimentos da língua em provas, em processos seletivos e avaliativos.

O próprio professor, às vezes, se questiona: Por que ensinar diferente se são cobrados apenas a ideia de “certo” e “errado”? Por que trabalhar com o texto de forma contextualizada, se em provas, o texto é apenas pretexto? Para que explorar a multimodalidade de textos, se em um concurso vão cobrar a função sintática de determinada palavra em uma frase?

Se o professor se questiona, imagine o aluno como deve sentir-se ao ir à escola e não perceber suas vivências no ensino escolar. Já ouvi de muitos docentes, principalmente no início da minha prática como professora na Educação Básica, que todo professor começa empolgado e aos poucos vai percebendo que não vai mudar o sistema educacional.

Eu entendo e compreendo que estas podem ser as principais causas que contribuem para que o ensino de Língua Portuguesa seja negligenciado em muitas situações da prática docente. Os documentos educacionais orientam para a prática transformadora e libertadora, no entanto, o grande desafio é colocar em prática o que eles dizem. Ainda assim, vale a pena refletir, analisar e repensar como o sistema educacional funciona.

A ideia de que é tudo lindo no papel, porém na realidade não funciona, por mais desanimador que seja, não pode vencer aqueles que estão em contato direto e próximo dos estudantes, os professores. Dessa forma, a próxima seção foi escrita para provocar uma reflexão incomodante sobre o que o sistema nos diz e de que modo podemos, como executores do ensino e da prática docente, transformar o ensino de Língua Portuguesa mais adjacente à realidade de cada estudante no que se trata da multimodalidade textual, especialmente, tratarei da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e as orientações da Base Curricular Comum do Maranhão.

A base curricular para o Ensino Médio no Maranhão destaca que reconhece “a diversidade de sujeitos presentes em nosso estado e respeitamos os diferentes contextos escolares” (Maranhão, 2022, p. 15). Dessa forma, todos os seus itinerários formativos, bem como os campos sociais relacionados aos currículos são alinhados a essa perspectiva de ensino contextualizado à realidade e das vivências dos sujeitos aprendizes.

Assim, o documento maranhense traz um resumo histórico do estado, apresentando suas características regionais principais, além de sua cultura e, principalmente, demonstra como se organiza a educação no estado, especialmente para os jovens de faixa etária recorrente no Ensino Médio. A normativa aponta para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Quilombola; Educação Indígena; Educação Especial e Educação do Campo.

As orientações do documento nacional e do estado do Maranhão para o ensino de Língua Portuguesa serão expostas abaixo, à medida que será feito um paralelo com reflexões e fundamentações teóricas, principalmente, sobre o ensino do texto e com o texto.

2.4.3 BNCC e currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio: prática de ensino do texto

Nesta seção da pesquisa, pretendo verificar e refletir sobre os critérios teóricos linguísticos em que a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC da disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Médio foi alicerçada. Dessa forma, também investigo o que é considerado como texto nessa normativa de dimensão nacional e no Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA, fazendo apontamentos teóricos e reflexivos de estudos linguísticos sobre o ensino do texto.

A BNCC Ensino Médio foi organizada por áreas de conhecimento, cuja organização visa à educação integral do aluno, com isso, ele tem que desenvolver competências relacionadas a cada área de conhecimento (Brasil, 2018). As áreas são: *Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

O componente curricular Língua Portuguesa está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, que, segundo o próprio documento, o foco desta área consiste:

Na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Destaco que a normativa curricular em âmbito nacional para o Ensino Médio prevê que o ensino de Língua Portuguesa deve estimular o conhecimento crítico dos diversos usos de linguagens, pois dessa forma estará contemplando, de fato, os gêneros textuais. Além dessas afirmações, o documento aponta como nessa faixa etária, os discentes enfrentam desafios específicos e, assim:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos (Brasil, 2018, p. 473).

A partir dessas inferências, os jovens, de acordo com a normativa, tendem a ter motivações próprias da idade, portanto, o ensino deve sempre visar questões relacionadas às suas dificuldades e interesses, porém, sem deixar de explorar suas realidades socioculturais.

A BNCC neste nível de ensino não tem por objetivo organizar o currículo desta etapa, pois cada estado da federação brasileira fará essa organização curricular, conforme orientações do documento nacional. Seu propósito, portanto, visa conduzir as escolas às aprendizagens necessárias, além de nortear a (re)elaboração de conhecimentos curriculares, de acordo com a diversidade cultural e social de cada estado, destarte, construindo itinerários formativos. Portanto, nesta etapa da Educação Básica, o discente terá acesso a conhecimentos que aprofundarão os adquiridos no Ensino Fundamental, sempre enfatizando seu protagonismo.

A Língua Portuguesa, assim como a Matemática, são os únicos componentes curriculares que são obrigatórios nas três séries do Ensino Médio, bem como no Ensino Fundamental. A normativa também afirma que as habilidades dessa matriz curricular devem ser orientadas por “campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (Brasil, 2018, p. 477).

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, o documento orienta para a dimensão plural e diversificada da língua, inclusive, apontando para os textos digitais presentes no dia a dia.

É importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p. 478).

Essa visão da BNCC a respeito da multimodalidade textual está de acordo com o que se vem propagando sobre a definição de texto como discurso e fenômenos semióticos em uso no funcionamento da língua, pois, de acordo com Bezerra (2022, p. 38), “quando , portanto, atribuímos ao gênero o traço de multimodalidade, reconhecemos que, no texto, outros recursos, além da linguagem verbal são usados para produzir sentido”.

O mesmo autor ainda enfatiza que todo texto é multimodal, dessa forma, é inadequado que se afirme que a multimodalidade textual é uma característica nova dos textos, atribuindo aos novos gêneros textuais que surgem, especialmente os digitais, como se fosse algo inovador deles. Para Bezerra (2022), a multimodalidade é uma característica de todo e qualquer texto,

pois, constantemente falamos por meio de ações verbais orais que se contextualizam por meio de gestos, expressões faciais, cores, silêncios, etc.

Continuando a reflexão sobre a concepção de texto da BNCC, a mesma normativa destaca que a cultura digital deve ser bastante abordada em atividades escolares por se tratar de circunstâncias comuns no dia a dia do estudante. De fato, todas as mudanças relacionadas à tecnologia têm influenciado outras dimensões da sociedade, não apenas na linguagem. No entanto, no que tange a esta área, existe um fenômeno denominado de linguagem *on-line* e este está fortemente ligado à globalização e ao crescimento da tecnologia (Barton; Lee, 2015).

A partir dessas reflexões, a BNCC Ensino Médio realça que os novos gêneros, chamados de gêneros digitais, são reformulações de antigos gêneros que já existem no impresso que o documento chama de “cultura escrita” (Brasil, 2018). Com isso, esses novos gêneros seriam:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir e ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 1018, p. 479).

Dessa forma, de acordo com o documento, priorizar os gêneros que estão presentes no cotidiano do aluno torna o ensino de linguagem/língua alinhados às diversas mudanças não apenas de gêneros, mas de comportamentos, ações e formas de expressões e, conseqüentemente, as aulas de Português terão efeitos favoráveis à aprendizagem desses discentes, pois, conforme Bezerra,

Leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (Bezerra, 2010, p. 44).

Construir esse conhecimento em interação com o que se vive, mediante a BNCC, é alicerçar a aprendizagem em campos sociais, cuja normativa definiu cinco como os principais para a vida do jovem ao ter contato com a área da linguagem e suas tecnologias. São elas: *campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo de atuação na vida pública; campo artístico*. Em todas elas o estudante deve desenvolver competências e habilidades específicas.

Em todos os campos sociais, o texto é considerado como um discurso dialógico que pode ser oral, escrito e multissemiótico, no qual deve ser considerado em sua produção

elementos coesivos e o estilo de cada gênero, além de observar a intertextualidade e a interdiscursividade presentes.

Sobressalta-se na BNCC os textos que pertencem ao tipo textual argumentativo, destacando a importância do pensamento crítico. Dessa forma, o documento orienta para que se evidenciem os mecanismos linguísticos presentes em construções textuais que utilizam argumentos em suas composições.

O Documento Curricular do Território Maranhense tem uma concepção muito próxima do documento nacional sobre língua. De acordo com a normativa curricular do estado maranhense:

A comunicação humana é a prática que permite as interações sociais e pode ocorrer tanto de modo formal quanto informal. Para isso, fazemos uso também da linguagem. Sendo assim, a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, pois é considerada o instrumento principal da comunicação informativa (Maranhão, 2022, p. 75).

Assim, constatei que DCTMA percebe a língua como manifestação da linguagem e, portanto, acontece para a comunicação estabelecida por meio de informações que ocorrem na interação.

Além dessas considerações, a base curricular para o Ensino Médio no Maranhão também destaca a diversidade linguística em suas variedades históricas, regionais, fonéticas e fonológicas, entre outras situações de mudanças linguísticas na área da Linguagem para o Ensino Médio. Não apenas esses fatores, o documento ressalta a necessidade de aprofundar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Assim, conforme a normativa curricular EM – Maranhão:

Portanto, a área de Linguagem no ensino médio, considerando as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental, tem o desafio de aprofundar possibilidades de uso da língua verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), considerando a diversidade étnica dos diversos sujeitos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, ciganos, imigrantes, entre outros), a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, de modo que os conhecimentos linguísticos contribuam para ampliar a compreensão e comunicação territorial e global, por meio das línguas materna e estrangeiras (inglês e espanhol), respeitando as diversas culturas no mundo e, ainda, os diversos dialetos falados e preservados no Brasil, de modo a ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes (Maranhão, 2022, p. 76).

Na BNCC também é enfatizado que o ensino de língua materna brasileira deve priorizar a análise dos efeitos de sentidos e combinações das diversas expressões utilizadas em nosso dia a dia, bem como os variados gêneros textuais, dessa forma, o aluno amplia o seu conhecimento de construção da própria língua ao planejar, revisar, editar, reescrever e avaliar esses textos, conforme as habilidades descritas no documento (BRASIL, 2018).

Existem habilidades que destacam a oralidade e as variedades linguísticas do Português brasileiro no ensino de Língua Portuguesa. Elas confirmam o que Antunes (2003, p. 42) postula em seu livro *Aula de Português: encontro e interação*: “[...] a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”.

Com isso, o aluno compreende a diversidade de sua língua materna, suas construções e combate o preconceito linguístico. Consoante a isso, o discente deve compreender que não existe apenas a norma padrão como variedade linguística, a escola deve ser esse caminho de abertura às outras variedades, demonstrando que cada uma é utilizada conforme situação e contextos próprios de uso (Bortoni-Ricardo, 2021). Considerar as formas orais de comunicação demonstra que a escola não esconde “as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais” (Rojo, 2013, p. 16).

O ensino de Língua Portuguesa que permite o aluno ser protagonista de sua própria aprendizagem, que o possibilite ter contato com as diversas produções linguísticas, especialmente as digitais, em suas variedades e construções; além de oferecer a este aluno/sujeito crescimento e amadurecimento em campos de atuações sociais é, portanto, um ensino que possibilita práticas de multiletramentos.

Dessa forma, a BNCC afirma:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (Brasil, 2018, p. 478).

O mundo contemporâneo possui complexa construção de textos, que circulam nas diversas esferas e são construídos e reconstruídos no dia a dia em situações diferentes de uso da linguagem humana, especialmente, no digital, por isso, essas práticas de multiletramentos na escola estão relacionadas à vida social de cada sujeito, portanto, o professor de Língua Portuguesa nos dias de hoje precisa estar aberto a essas novas concepções de textos e que estejam em constante reflexão sobre sua própria prática docente (Aragão; Borba, 2012).

A BNCC já previa, como documento, que a escola precisa acompanhar as mudanças recorrentes no mundo contemporâneo. A Pandemia da Covid-19 apenas acelerou esse processo, embora outros problemas e desafios tenham sido revelados ou evidenciados com a Covid-19 no que concerne à educação, especialmente, ao que se trata da formação do docente.

Dizer que o professor de Língua Portuguesa deve atuar com práticas de multiletramentos no exercício de sua docência, mas não o capacitar para este desafio, é torturante para alunos e para o próprio docente. Destaco ainda que as condições de estrutura da própria escola devem estar adequadas a este novo modelo de ensino que prepara o aluno para a vida social e para o trabalho.

2.4.4 Multiletramentos: definições e ações pedagógicas aplicadas ao ensino do texto

Nesta última seção, aponto definições de multiletramentos na perspectiva de diversos autores, além de demonstrar como o ensino do texto pode ser orientado pelo docente em sala de aula, segundo práticas de letramentos múltiplos.

Rojo, em *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*, apresenta o conceito de multiletramentos como sendo algo amplo e aponta outras questões. Segundo a autora:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, *a multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, *a pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

A autora destaca o aspecto de contemporaneidade relacionado à multiplicidade de práticas de letramentos. De fato, atualmente, a sociedade vive imersa em uma pluralidade de linguagens, principalmente a digital, no entanto, a própria globalização econômica e cultural não unificou esses aspectos, pelo contrário, multiplicou. Dessa forma, a vivência em um mundo plural, em muitas particularidades, também afeta a linguagem.

Em apresentação de outro livro organizado pela mesma autora em colaboração com Eduardo Moura – *Multiletramentos na escola*, os autores postulam algo fundamental que precisa ser lembrado ainda nesse início de subseção:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos /discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros elementos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Diante do exposto, o trabalho docente que desenvolve práticas de multiletramentos é também um trabalho social, já que envolve valorizar os gêneros e discursos presentes no dia a

dia do aluno. Consoante a isso, Street (2014), em seu livro, *Letramentos sociais*, enfatiza que as práticas de letramentos têm cunho social, portanto, ações políticas, referentes a essas práticas, devem ser incentivadas para que haja progresso na aprendizagem dos discentes/sujeitos sociais.

É importante também destacar que Street (2014) fala de *letramentos*, dessa forma, é a palavra letramento no plural. Embora, em seu livro, o autor exponha a relevância do letramento relacionado à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, ações e práticas cotidianas devem ser construídas em vista de uma educação linguística que abranjam questões sociais.

Portanto, o trabalho do docente de Língua Portuguesa não pode apenas visar ao conhecimento linguístico e literário de seus discentes, mas situá-los na percepção de que o que se vive fora da escola é a razão de estar aprendendo dentro do ambiente escolar. Segundo Kersch; Coscarelli e Cani (2016, p. 21), “As práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”.

Destarte, na escola, todos devem aprender a organizar, reorganizar ou até criar novos conhecimentos. Por isso, o espírito de investigação deve ser uma característica do professor formador desde a Educação Básica ao Ensino Superior, bem como dos alunos e esse espírito investigativo deve ser motivado desde os primeiros anos na escola.

Nessa realidade de linguagens múltiplas, principalmente na esfera digital, que exigem de todos os indivíduos compreensão de toda essa pluralidade linguística, a escola, professores e alunos devem estar preparados para esses desafios do mundo contemporâneo. Uma pedagogia que evolva práticas de multiletramentos é a melhor estratégia para que todos, sem exceção, possa acompanhar as mudanças que o mundo tem refletido, conforme essa crescente explosão de novos gêneros textuais.

O indivíduo que não sabe navegar em um *site*, mexer em um aplicativo, configurar um vídeo, interpretar um infográfico, até mesmo editar uma foto/imagem é um indivíduo que pode se considerar excluído da sociedade nos dias atuais. Todos esses são exemplos de novos gêneros textuais, todos eles são multimodais, pois utilizam, além da linguagem verbal (oral e escrita), linguagens imagéticas, sonoras, gestuais, digitais, etc.

O docente de língua materna precisa se conectar, assim como a escola, a essas diversidades de gêneros textuais, não apenas os digitais, para – então – conectar seus alunos aos conhecimentos que eles devem aprender no espaço escolar, como aspectos gramaticais e linguísticos. A partir de uma construção, por exemplo, de uma legenda em uma postagem em redes sociais, o professor de Língua Portuguesa pode trabalhar aspectos formais e estilísticos

de uso da língua, o uso da oralidade, variedades linguísticas, aspectos linguísticos relacionados à combinação sintática de elementos léxicos de uma sentença frasal, além de abordar conceitos relacionados ao texto e gênero textual.

Dessa forma, práticas de multiletramentos exercidas pelos professores, tornam os alunos integrantes ativos de mudanças sociais (Cope; Kalantzis, 2012), porque quando um sujeito aprende, compreende e age no mundo em que vive, está se comportando como um sujeito social. Se a realidade de hoje é se comunicar intensamente por meio de gêneros digitais, a escola deve oferecer oportunidades e situações de entendimento desses conhecimentos multifacetados e plurais, especialmente, na linguagem.

Portanto, em práticas de multiletramentos, no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com Kersch; Coscarelli e Cani, devem envolver aspectos multimodais do texto e aspectos sociais, pois:

[...] dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e incorporam muita informação a ele. Esses elementos dos textos devem ser analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos [...]. Além dos multimodais, precisamos considerar os aspectos sociais relacionados aos textos. Trabalhar a leitura e escrita como práticas sociais, em que ler e escrever são usados para agir no mundo [...] (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 10).

Desse modo, ensinar Língua Portuguesa no mundo contemporâneo, torna-se um desafio multidisciplinar, muitas áreas de conhecimentos estão envolvidas em um único gênero textual. Um exemplo concreto dessa realidade plurilinguística e multicultural é o gênero *Poesia Slam*, em tradução livre para o Português brasileiro, significa batalha de poesia, cuja finalidade como gênero textual oral é repercutir politicamente reflexões sobre temas sociais relacionados ao protagonismo do indivíduo negro, da mulher, do nordestino e outras situações que necessitam de inclusão social.

Em outras palavras, Street (2014) relata que a questão dos letramentos ou *multi*, não consiste apenas repassar informações e conhecimentos, mas como serão executadas essas práticas, pois ao se deter apenas em repassar informações, a sociedade está inquieta apenas com o fato de preparar indivíduos para o mercado de trabalho em questões técnicas. O mesmo autor alerta para a necessidade de práticas, cujas ações são chamadas pelo autor de “modelo ideológico”, que formem o indivíduo, além da cognição, mas para enfrentar questões ideológicas e sociais.

Conciliado a essas prerrogativas, a prática de multiletramentos multidisciplinares pode ocorrer por meio de projetos, nos quais todas as áreas possíveis contribuem com conhecimentos significativos para a aquisição destes e para a liberdade social dos alunos/sujeitos. Buzato (2010, p. 53) assegura que tais ações consistem em “[...] participar de um conjunto de práticas

sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados”.

Esses projetos educacionais multidisciplinares permitem a ressignificação de conhecimentos que estão presentes no dia a dia do estudante. O professor de Língua Portuguesa, em parceria com outros profissionais docentes, pode possibilitar encontros reflexivos, críticos e atuantes sobre a língua, preferencialmente, sobre o texto em suas diversas funções sociais e multimodalidades.

Antes de adentrar nas narrativas dos projetos, portanto, as minhas experiências, apresento fundamentações sobre o método autoetnográfico, bem como sua abordagem, seus procedimentos e instrumentos para a coleta de dados. O próximo capítulo tratará dessas questões metodológicas, tendo em vista que este estudo, trata-se de uma pesquisa científica.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

*A vantagem da autobiografia é que, afinal de contas, o assunto mais fascinante e atraente para o homem é o próprio homem.
Geraldine Clifford (Traduzido)*

*O novo perfil do professor é aquele do pesquisador; que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.
Irandé Antunes*

Neste capítulo, abordo sobre o método adotado nesta pesquisa, apoiando-me em pesquisadores que fundamentam a autoetnografia como caminho epistemológico. Além disso, faço considerações sobre o professor pesquisador, sujeito essencial desta pesquisa. Suas experiências, no exercício da profissão, são narradas e apresentadas como objeto de estudo.

3.1 Autoetnografia: autobiografia e enraizamento epistemológico do *eu*

Entre tantos caminhos, escolher a autoetnografia como roteiro científico para alcançar os objetivos desta pesquisa foi, sobretudo, uma grande descoberta para mim mesma. Jamais imaginei ou conjecturei que minha experiência como docente poderia ser analisada cientificamente. Não obstante, também não considerei que existia esse método.

Em maio de 2023, após algumas conversas por e-mail com a professora Maria da Guia, estive presencialmente no *campus* Imperatriz da UEMASUL para mais um encontro de disciplina obrigatória do programa de pós-graduação *Strictu Sensu* e, nos bastidores e corredores, encontrei-me com ela.

Nesse encontro conversamos sobre algumas questões pessoais minhas, relatei meu receio de não dar tempo de realizar a pesquisa, tendo em vista que já era o 5º mês do último ano do mestrado, de sobremaneira, meu receio maior era não conseguir a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, em tempo hábil para a realização de uma pesquisa de campo. Sem mencionar que, devido a atrasos em oferta de disciplinas, eu ainda tinha de cursá-las até junho.

Nesta mesma conversa, a sugestão da professora Da Guia foi que eu fizesse uma pesquisa autoetnográfica e, assim, ela me explicou rapidamente sobre o método. Com isso, além da sugestão de fazer uma pesquisa autoetnográfica, o foco seria em minha experiência como docente no Ensino Básico.

Um fio de esperança se renovou em minha trajetória de mestranda, eu finalmente encontrei uma forma de fazer minha pesquisa. Fiquei muito feliz pela sensibilidade de minha orientadora e grata por se preocupar com minhas questões pessoais.

De fato, meu semblante, que antes era de apreensão, medo e dúvida, tornou-se revigorado com a possibilidade de falar sobre minhas práticas no Ensino Básico, algo que já faço naturalmente, porém transformando em um estudo científico.

Obviamente, também, tive receios de falar de mim mesma, pois, afinal, corremos o risco de cair no subjetivismo apenas, porém, em uma pesquisa científica eu teria de descrever minha experiência docente como escopo científico. Então, comecei a pesquisar sobre o método autoetnográfico e adquiri um *e-book*, no qual este traz apontamentos de uma pesquisa de doutorado que foi realizada por meio da autoetnografia.

O livro, em questão, trata-se de “*Eu, caçadora de mim*”: *Autoetnografia para a formação de professores de Espanhol* escrito por Joziane Ferraz de Assis e publicado pela editora UFV no ano de 2022, cuja autora afirma em sua introdução “que a subjetividade do produtor de conhecimento é extremamente relevante” para a autoetnografia (Assis, 2022, p. 15).

Nessas primeiras palavras lidas sobre o método, eu fiquei pensativa, ou melhor, reflexiva, pois, de fato, resultados positivos ou negativos na educação, quando se referem ao docente, não são provenientes apenas das concepções adotadas sobre ensino e, no caso do professor de Língua Portuguesa, concepções de linguagens.

O professor é bem mais que apenas teorias colocadas ou não em prática. É ele que está mais próximo dos discentes na escola, é quem sente as necessidades de seus alunos e também percebe o que os distanciam da sala de aula. Além disso, o docente é um ser, um indivíduo dotado de sentimentos e percepções sobre o mundo que o cerca, possui vivências e conhecimentos que ultrapassam os adquiridos na escola, o professor é um indivíduo que tem (deve ter) experiência de vida.

Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta metodologicamente em concordância com os próprios anseios de O’Connell (2017, p. 299) “The impetus for doing autoethnography grew out of a willingness to understand how theory and reflexive engagement could help elicit meaning from my autobiographical stories”. Em tradução livre para o Português brasileiro, o investigador busca aprofundar histórias de pessoas surdas por meio da pesquisa autoetnográfica, afirmando que: “O ímpeto para fazer autoetnografia surgiu de uma vontade de compreender como a teoria e o envolvimento reflexivo poderiam ajudar a extrair significado das minhas histórias autobiográficas”.

A partir desse mesmo anseio de O’Connell (2017), eu, como pesquisadora, resolvi adentrar às narrativas de minhas próprias experiências como docente, buscando encontrar essa compreensão e reflexão da própria teoria na prática como professora de Língua Portuguesa por meio da autoetnografia.

A pesquisadora Santos traz uma definição muito clara sobre o termo *autoetnografia*, inclusive, apontando significado etimológico. Ela afirma:

Autoetnografia vem do grego: auto (self= “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve) (Santos, 2017, p. 218).

Em outras palavras, em inferências de interpretações particulares, eu faço um paralelo ao termo “Escrevivência” rotulado pela escritora brasileira Conceição Evaristo em sua consagrada obra *Becos da Memória* (2006). A autora faz relatos (auto) biográficos vivenciados por seus personagens, nos quais também revelam as suas próprias vivências, que demonstram uma denúncia social vivida, principalmente, pelos negros. Então, Conceição Evaristo aproveita uma narrativa, embora literária e ficcional, para revelar sua voz, sua indignação, sua dor, sua revolta, mas sobretudo, suas vivências pertencentes a um grupo social.

De forma semelhante, a autoetnografia, como método que surge na Antropologia, pressupõe que, a partir de narrativas textuais autobiográficas, o próprio pesquisador e mesmo objeto de estudo da pesquisa, possa desenvolver sua própria experiência. Com isso, as narrativas são os instrumentos para a coleta de dados e são elas que apontam a reflexão por meio do resgate de memórias que revelam a cultura vivenciada pelo pesquisador.

Conforme Gutierrez:

A autoetnografia como narrativa reflexiva que revela com densidade a presença do pesquisador no campo de pesquisa difere da etnografia pela não necessidade do pesquisador de adentrar a cultura estudada e se tornar parte dela pois já é parte desta Cultura (Gutierrez, 2019, p. 57).

Na autoetnografia, o pesquisador se torna parte da pesquisa, não apenas como participante da investigação, como acontece na etnografia, ele se torna parte da cultura investigada e sua presença contribui para constâncias ou mudanças de hábitos ao grupo social que pertence.

As autobiografias, especialmente, as que se referem ao professor, têm como marco a obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, segundo Bueno (2002). A partir dessa obra, outras se sucederam, revelando o docente, sua formação, e suas práticas e

suas histórias de vidas como objeto de pesquisa, com isso, sobressaltando a subjetividade do pesquisador/professor.

Assim, todas as narrativas pessoais do professor, fundamentadas por bibliografias relacionadas com o tema, não são “fontes para novos conhecimentos, mas sim para descrever ou verificar aquilo que já está contido no modelo formal” (Bueno, 2002, p. 18). Contudo, mesmo não sendo um novo conhecimento, não deixa de contribuir e de acrescentar reflexões ou provocações sobre o próprio objeto de pesquisa. Nesta pesquisa, o próprio pesquisador e sua experiência docente.

Sobre a autoetnografia, segundo Wall (2006), nela, o pesquisador e sua experiência são aprofundados na pesquisa, considerando seu processo de construção em determinado foco. Portanto, é feito um recorte de suas vivências para análise e reflexões, tendo em vista que esse método é fruto de recentes e diversos debates na academia científica sobre a necessidade desse olhar empírico para quem de fato realiza a pesquisa e, muitas vezes, envolve-se com ela: o próprio pesquisador.

A partir dessas inferências e de acordo com o “modelo triádico” de Chang (2008), Santos postula que:

A primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (Santos, 2017, p. 218).

A análise metodológica da autoetnografia é a etnografia, na qual são feitas interpretações acerca das vivências do sujeito ou do grupo social, cujas experiências são resgatadas por meio de memórias em que são evidenciadas a própria relação do pesquisador com o objeto de pesquisa. Tal consciência memorialista é narrada em um contexto dialógico consigo mesmo e com o leitor por meio de escritas autobiográficas. Dessa maneira, provocando reflexão e parecer crítico sobre si mesmo e a forma como vive e experimenta a realidade pesquisada.

Isso significa que a pesquisa, método autoetnográfico, busca evidenciar seu objeto de estudo a partir de quem o vive primeiro e, portanto, está imerso na experiência de seu próprio grupo social. As vivências pessoais são analisadas para que se compreenda uma prática cultural construída por meio de narrativas autobiográficas que marcaram sua experiência como sujeito.

Maia e Batista postulam que a autoetnografia é uma combinação de,

elementos da etnografia e da autobiografia. Como na autobiografia, a epifania é muito frequentemente utilizada. Nela, o pesquisador/narrador relata, de maneira retrospectiva e seletiva, um evento emblemático, pois ilustrativo de um processo social transformador que marca sua experiência como indivíduo. A passagem do individual para o mais geral, a partir da epifania, se constitui numa importante estratégia literária que tem por objetivo aproximar o leitor dos acontecimentos, deixando que este participe de sua interpretação e facilitando um entendimento mais direto e pessoal sobre a cultura em questão. Uma vez que experiências pessoais são também compartilhadas com membros do mesmo grupo, a investigação deve iluminar como estes outros membros percebem e vivenciam os eventos narrados. Assim, o pesquisador deve utilizar, de forma complementar, uma variedade de métodos comuns à etnografia, tais como entrevistas, registros visuais, observações etnográficas de interações, comportamentos, disposições espaciais, modos de falar e de vestir, dentre outros. Deve-se ressaltar que não existe apenas uma forma ou uso de autoetnografia, mas uma diversidade delas, desde relatos de grupos em conflito político, construídos de forma pessoal ou coletiva, análises de traumas pessoais, a reflexões sobre o método e processo de qualquer pesquisa etnográfica mais ampla. Enquanto parte das ciências sociais, os dados produzidos na autoetnografia, por sua vez, devem ser analisados de acordo com as ferramentas teóricas deste campo de estudos, e devem responder a questões colocadas em diálogo com outros pesquisadores, seguindo procedimentos comuns a estes (Maia; Batista, 2020, p. 241).

É necessário antes observar que os autores apontam a epifania como característica da autobiografia; que consiste, no sentido que desejam empregar, em revelação, esclarecimento. Portanto, a epifania se torna também característica da autoetnografia pelo fato de que ao narrar sobre si mesmo, resgatando memórias e aprofundando histórias, o pesquisador revela a si próprio e sua cultura vivenciada em um grupo social.

Ainda, conforme o que foi apresentado por esses autores, cabe ressaltar que esta pesquisa é de cunho social, portanto, qualitativa, pois sua forma de coletar os dados para análise é por meio de textos narrativos, cuja análise pressupõe interpretação. Destarte, o *corpus* dessa investigação científica é o registro escrito de memórias pessoais relacionadas à prática docente da pesquisadora (Bauer; Gaskell; Allum, 2008).

A autoetnografia é um método de pesquisa que pode explorar diversos procedimentos, no entanto, esses procedimentos, obviamente, são selecionados de acordo com o próprio problema e os objetivos propostos na pesquisa. Assim, na pesquisa autoetnográfica, todos os procedimentos envolvidos serão de abordagem qualitativa, cujo princípio foi articulado por Creswell como uma abordagem que,

é um meio para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que

honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação (Creswell, 2010, p. 26)

Considerando o que foi exposto pelo autor sobre o método e a abordagem, esta pesquisa demonstra empiricamente que eu, como pesquisadora, partirei de situações próprias da minha experiência profissional para estabelecer esse diálogo com o leitor, assim, o permitindo que interprete e reflita a minha prática docente e como esta pode contribuir com as práticas educativas, de maneira geral, e ao professor de Língua Portuguesa, especialmente ao trato do texto, suas multimodalidades e multiletramentos.

Tais práticas de multiletramentos textuais serão exploradas a partir da estratégia qualitativa de busca de dados por meio de narrativas, nas quais, segundo Creswell (2010), são histórias relatadas por terceiros em entrevistas ou de forma participativa, cujo pesquisador relata suas próprias vivências e traz valores pessoais ao estudo científico.

Ainda em conformidade com Creswell (2010), quero justificar o padrão de escrita pessoal, íntimo e o estilo próximo do literário utilizado nesta investigação científica, pois o autor afirma que a inovação e criatividade na escrita é mais permissível na pesquisa qualitativa. Dessa forma, afirmam Richardson e Pierre (2019, p. 51), que essa forma de escrever deve “ser as representações mais desejáveis, porque convidam as pessoas a entrar em espaços abertos para pensar sobre o social que agora lhes escapam”.

Fico a imaginar quantos espaços abertos podem ser explorados por uma investigação autoetnográfica e que, conseqüentemente, podem contribuir para a evolução da educação de maneira mais ampla. Inúmeros professores têm tanto a contar, compartilhar, dividir e multiplicar suas práticas de ensino. Muitos são, de fato, verdadeiros heróis que resgatam talento, conhecimentos e exploram o potencial de seus alunos com estratégias de ensino valiosas. Portanto, escrever minhas histórias como docente, também dará espaços para que outros também apontem suas vivências profissionais em narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), investigações científicas que tratam as narrativas como *corpus* da pesquisa não vêm de hoje ou de tempo contemporâneo (embora o interesse por esse tipo de pesquisa tem sido maior recentemente). Surgem desde Aristóteles e têm especial relação com a consciência social envolvida em se contar histórias.

Os mesmos autores apontam que todo indivíduo, comunidade ou cultura social sente a necessidade de contar suas vivências e que isso independe da educação recebida ou do domínio linguístico. Além disso, as “narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 92).

Outros fatores relevantes e merecem ser mencionados na pesquisa que envolve narrativas é a consideração ao espaço e ao tempo, pois as narrativas, preferencialmente, devem obedecer a um padrão cronológico (Jovchelovitch; Bauer, 2008). É importante que se demarque inícios e finais às narrativas para que o objetivo da pesquisa não se perca em narrações irrelevantes ao estudo científico.

Nesta pesquisa, como já foi mencionado, essas narrativas são permeadas por minha subjetividade, a forma de sentir a vida e de exercer a profissão, na qual Santos (2017, p. 220) postula que para a autoetnografia essa subjetividade é explorada de “inúmeras maneiras, por meio das quais a experiência pessoal pode influenciar no processo de investigação”.

Diante desse diálogo autorreflexivo e provocador de reflexões ao leitor é que a autoetnografia se configura como método não solitário, tendo em vista que:

Problematiza as representações da cultura ao localizar a experiência individual em diálogo, em tensão, em coalisão, com expressões de dominação, de poder hegemônico. Por isso, ela evoca a natureza corporal, sensorial e política da experiência, ao propor uma teoria e um método de pesquisa que conectam a política, a pedagogia e a ética em ação no mundo. Com esses elementos, postula o desafio do movimento e do ato de equilíbrio, não estático, ao longo do processo de reflexão e escrita, promovendo um pensar e repensar de nossas posições e compromissos (Raimondi et al, 2020, p. 6).

Problematizar, refletir, repensar questões relacionadas ao *eu* e às suas experiências, torna-se uma atividade empírica a partir do momento que se desafia a própria ciência a buscar o equilíbrio entre ações do cotidiano de quem pesquisa e a teoria, principalmente, no desenvolvimento de uma escrita narrativa e memorialística comprometida com objetivos científicos.

Além de todos esses apontamentos, é necessário frisar que o método autoetnográfico permeia algumas provocações no meio acadêmico, cujos anseios metodológicos são mais convencionais. Desse modo, Santos (2017) postula que:

Vimos que esse caminho metodológico coloca desafios, até porque a autoetnografia sofre a recusa, e também se choca, com algumas concepções “tradicionais e canônicas” da pesquisa científica. Esse choque tem no seu cerne um complexo dilema acerca da tão almejada “neutralidade” no desenvolver da pesquisa e, principalmente, na análise dos resultados da investigação. Se não deixa de ser plausível que o pesquisador ou o sujeito da pesquisa deva procurar ser neutro para não interferir nos resultados e processos da investigação sociológica, disso não se deve (apressadamente) concluir que, caso esse sujeito pesquisador reconheça os processos mais subjetivos que o levam para o tema e advogue o valor da sua experiência como um dos principais fatores propulsores da investigação, a sua pesquisa deixe de ter valor científico. Pelo contrário, o reconhecimento dessas questões, em nosso entender, e em sintonia com os autores da autoetnografia, só ampliará a nossa lente de investigação, possibilitando observar fenômenos de maneira mais ampla e, ao mesmo

tempo, mais detalhada, evidenciando-lhes novas formas e contornos (Santos, 2017, p. 239).

Diante do exposto, a não neutralidade do pesquisador, na pesquisa autoetnográfica, torna-se estratégia para agregar mais valor ao objeto pesquisado. Tendo em vista que o próprio pesquisador, por vivenciar os acontecimentos narrados, é quem melhor pode explorar detalhes da experiência vivida.

Jovchelovitch e Bauer (2008, 109), compreendem que tudo que está envolvido em uma narrativa deve ser considerado, principalmente, os sentimentos e emoções relacionadas ao relato memorialístico narrado, pois, “De fato, as próprias narrativas, mesmo quando produzem distorção, são parte de um mundo de fatos; elas são factuais como narrativas e assim devem ser consideradas”.

Norteadas por essas reflexões, esta primeira parte do capítulo metodológico sentiu a necessidade de se subdividir, explorando a temática que envolve o próprio objeto de pesquisa, o professor e sua formação. A partir disso, abordaremos na próxima seção sobre o sujeito de papel social chamado de professor e, como este, ao observar sua própria experiência, pode contribuir para a reflexão e evolução da prática docente como pesquisador.

3.2 Considerações sobre o professor/pesquisador e sua formação

O professor, antes de qualquer outra teoria, é uma pessoa! O primeiro a afirmar essa verdade em situações epistemológicas foi Ada Abraham em 1984 e, desde então, outros pesquisadores têm explorado essa vertente de pesquisa, cuja subjetividade do docente é levada em consideração como parte da análise do objeto de pesquisa. Considerar, de imediato, essa realidade já me poupará uma série de explicações, tendo em vista que antes de qualquer escolha em sua profissão, ele é um sujeito, um ser humano, que com suas vivências e sua história de vida permite e se permite desenvolver em sua existência um ser profissional da educação, cuja missão é ensinar.

Dessa forma, ele é uma pessoa e é um profissional, que muitas vezes se confundem as realidades, no entanto, existe uma linha tênue que os separa. Em minha concepção, o que os distingue é a forma como são quando não precisam ter de ensinar, ter de se mostrar disponíveis para o outro, mas para si. Afinal, se tem uma qualidade (para muitos um defeito) de ser professor é a doação quase que em tempo integral para seus alunos. Por isso, existe essa linha tênue, e que na maioria dos casos, afasta ou adoce muitos profissionais docentes na educação.

No entanto, retorno ao ponto de reflexão que deixei um pouco de lado: o professor é uma *pessoa* e o professor é um *profissional*. Na primeira, compreendemos que por ser uma

pessoa, tem sentimentos, medos, anseios, dúvidas, entre outros sentimentos que estão intimamente ligados a qualquer sujeito. Além disso, por ser uma pessoa, então vivencia quase todas as experiências e sentimentos em interação com outras pessoas, afinal, a educação e a escola são formadas por pessoas (Novaes, 2020).

Com essas reflexões, o professor é uma pessoa, sua atuação, inegavelmente, e “o seu trabalho docente, está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p. 79).

Como profissional, sua experiência está impregnada de situações que já viveu como aluno e também como docente. Ele espelha em suas práticas os livros que já leu, os professores que passaram por sua vida, as experiências que deram certo, etc. Com isso, o docente, é um sujeito que deve constantemente se qualificar, estudar, aprender e reaprender sobre seu ofício. Consoante a isso, Rosa diz que:

[...] em nossa sociedade, a atividade de ser Professor tomou-se, com o tempo, sinônimo de “bico” deixando de ser uma profissão para se tomar uma função. No nosso ponto de vista, ser Professor é uma atividade que exige um alto grau de preparação específica por parte daqueles que a ela se dedicam. Se exigimos alto grau de especialização do Médico ou do Engenheiro, não aceitamos que pessoas sem formação específica atuem nestas áreas, porque aceitarmos que qualquer pessoa possa ser Professor? Em suma, ser Professor não é nem melhor nem pior do que ser Advogado ou Contador, mas é diferente (Rosa, 1999, p. 8).

Dessa forma, a formação do professor deve ser constante e nela o docente deve encontrar todo o apoio teórico para a sua prática e para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser leve e cada um dos sujeitos envolvidos tenha consciência de seu papel nesse processo. Assim, sobre os papéis de cada um, observamos o que é dito por Tunes; Tacca e Júnior:

A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. Há que se ter em conta, entretanto, que o professor planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno. Na esfera de ações do professor, existe um impacto (Tunes, Tacca, Júnior, 2005, p. 690).

Dessa maneira, existe uma relação de troca entre os dois sujeitos envolvidos na aprendizagem, o aluno e o professor, no entanto, aqui, o foco é o docente e como ele é fundamental para que haja, de fato, essa interação, sobre a qual Kleiman (2005, p. 7) postula que “o papel do professor como mediador é de um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos alunos”. Assim, os conteúdos são repassados,

não por mera obrigação conteudista do professor, mas por essa ligação de subjetiva que parte de cada docente e que fortalece essa relação aluno-professor.

Ao passo que a interação garante segurança e confiança por parte dos alunos, que em parte também se deve à preparação do docente para estar em sala de aula. Portanto, sua própria formação. Destarte, essa formação é ampla e vai desde sua formação humana até sua preparação para atuar como professor. De acordo com Cunha (2013, p. 612), vai ela “desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

A mesma pesquisadora ainda afirma que:

Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 2013, p. 612).

Desse modo, a formação continuada tende a ser fundamental para que o professor possa planejar, articular e executar suas práticas de uma forma que esteja sempre atualizado com as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos, principalmente, quando se trata da realidade social. O docente precisa estar atento às demandas da sociedade e o que esta tem exigido de matrizes de conhecimentos desses alunos para atuar no mercado de trabalho e para o bom desenvolvimento da cidadania, além de fazer uma imersão na realidade educacional.

Porém, aqui, coloco minha visão intimamente pessoal, na qual foi constituída por meio da leitura do livro *Qual a sua formação, professor?*, autoria de Ana Cristina Baptistella de Oliveira, publicado em 1994. Embora seja uma versão mais antiga a impressão que possuo, os apontamentos colocados pela autora me fizeram compreender que mesmo que o professor deva estar atento à realidade do mercado de trabalho, não pode esquecer de oferecer aos seus alunos vivências no processo de ensino-aprendizagem que proporcionem o prazer de aprender, de adquirir intelectualidade e cultura.

Oliveira (1994) afirma que, principalmente nas escolas da periferia, em outras palavras, nas escolas públicas, o ensino é voltado apenas a ter o mínimo de formação básica e, assim, os discentes saírem com condições mínimas para “arrumar um emprego”. Dessa forma, muitas

vezes, diversos professores que atuam em escolas públicas, subestimam esses alunos, como se não fossem capazes de aprender, além do pouco exigido deles lá fora, como: ler, escrever, fazer cálculos básicos e saber o necessário de informática.

A qualidade do aluno motiva também o professor a fazer atividades diferentes, porém não se pode deixar-se prender a esse aspecto. Professores e formadores precisam estar preparados para lidar com todas as situações existentes e que possam existir no ambiente da sala de aula. Ratifico novamente que estar em constante formação, além de fazer parcerias com outros docentes e toda a escola, pode contribuir para que, mesmo ao acaso, estejamos prontos para agir (no sentido de lidar com os desafios) e, assim, promover ensino de qualidade.

Claro que também não estou aqui para “romantizar” a docência, nem o aluno. A culpa não é somente do professor pelo insucesso escolar, tampouco do discente. Muitas vezes, a culpa é do tal “sistema” que nem sabemos ao certo o que é ou quem são os responsáveis por ele. Também pode ser um problema bem mais estrutural, relacionado às péssimas condições de trabalho e à má remuneração (Geraldi, 2011).

Retomando à questão da formação do professor, especificando agora, o docente de Língua Portuguesa, em uma análise mais detalhada “revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (Antunes, 2003, p.19). A pesquisadora, obviamente, faz uma crítica ao professor de Português que persiste em ensinar a língua sem tratar de forma funcional seus aspectos internos e externos, especialmente, ao que concerne à interação entre os sujeitos envolvidos na enunciação.

Assim, ela indica como prática docente adequada ao ensino, reflexões e atividades que explorem essa perspectiva de ensino. Muitas vezes, a persistência em práticas pedagógicas reducionistas do estudo da língua, pode ser por falta de reciclagem de velhas práticas educativas pelas novas. De qualquer maneira, o professor de Língua Portuguesa precisa se posicionar em sua atuação, assim, ser *ator*, no sentido de agir de forma diferente. De acordo com Bronckart:

O professor *ator* seria aquele que tem a gestão ou a pilotagem de sua sala de aula, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator (Bronckart, 2006, p. 226-227).

Nesse sentido, ser professor (embora observando a realidade educacional, social e as necessidades de seus alunos) é buscar manter sempre a sua ação como condutora de todo o processo de aprendizagem. Fundamentando seus próprios critérios metodológicos e avaliativos

para garantir o sucesso no ensino, pois o “professor é dotado de capacidades, motivos e intenções” (Guimarães, 2016, p. 25).

Infelizmente, essa identidade de professor *ator* tem se perdido para uma crise que tem diversos fatores, no âmbito da Língua Portuguesa. Guedes (2006) propõe que a causa maior é o professor se tornar conservador de uma língua que não usa, ou melhor, praticando velhas práticas para conservar uma única variedade linguística: a norma padrão (Não estou afirmando que não seja importante e necessária, porém, é necessário enfatizar as demais variedades linguísticas).

Destarte, é mais interessante propor, então, uma nova identidade a esse trabalho do docente de Língua Portuguesa, na qual, ele, o professor, precisa recuperar a própria autoestima do aluno, fazendo com que ele queira aprender. Segundo, deve observar e refletir a própria prática, avaliando seus erros e acertos, em seguida propor novos modelos de ensino para que seus alunos aprendam, de fato, já que este é o propósito, depois da autoestima resgatada (Guedes, 2006).

É válido o processo de observar a própria experiência docente e, assim, analisar e aperfeiçoar práticas pedagógicas, pois, dessa forma, o professor vai além do que exerce em sala de aula. De acordo com Bortoni-Ricardo,

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Ao exercer a docência, muitas vezes, o professor não percebe que está imerso em um vasto ambiente de pesquisa. As próprias indagações, ao perceber um declínio ou elevação na aprendizagem de seus discentes, e as problemáticas relacionadas ao planejamento e à prática, já são suficientes para envolver o docente numa perspectiva de pesquisador. Antunes acrescenta que os professores,

acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam – ou o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (Antunes, 2008, p. 49).

Destarte, o docente que observa a própria prática, além dos resultados de todo o processo de ensino e aprendizagem, demonstra estar disposto a resolver problemas do cotidiano da docência. O professor que está preparado para os desafios da sala de aula, é aquele que também

observa e analisa a própria experiência, pois, o exercício de ser professor/pesquisador viabiliza “aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho, proporcionando possibilidades de crescimento também a todos aqueles com quem trabalha” (Azevedo, 2011, p. 341).

Além dessas questões aqui pontuadas, o professor que está preparado para o desafio de ensinar de forma interdisciplinar é aquele que, na maioria das vezes, obteve em sua formação base e continuada ensinamentos sobre o trabalho coletivo e suas diferentes linguagens.

Pimenta (1999, p.17) postula que, em seu trabalho como professora que forma outros professores de diversos cursos, ela tem optado por:

Trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Assim, o professor de Língua Portuguesa deve, também, estar preparado para lidar com o trabalho coletivo, principalmente, pela responsabilidade de ser o intermédio entre a compreensão das diversas linguagens e a escola.

Dessa forma, alinhada a essas reflexões, o próximo capítulo expõe as narrativas autobiográficas de dois projetos que foram realizados por mim, enquanto professora de Português no Ensino Médio-Técnico no IFMA, *campus* São João dos Patos. Tendo em vista que essas práticas de ensino foram uma forma de resgatar a autoestima de meus alunos, bem como reafirmar o meu compromisso como professora atuante, de fato. Assim, descobri-me como docente de Língua Portuguesa e tenho o compromisso de agir transformando a educação.

4 DADOS AUTOETNOGRÁFICOS

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado [...]
Bell Hooks

O professor e sua própria bagagem de formação são evidências de sua identidade e, portanto, são interessantes para o exercício de compreensão de sua prática como docente. Dessa forma, as próprias experiências narradas pelo professor/pesquisador, na autoetnografia são, conforme Josso (2010, p. 40), “as recordações-referência constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

As inferências adicionadas no primeiro parágrafo deste capítulo, somada a todas as reflexões teóricas e metodológicas realizadas até este momento, permite-nos chegar até as circunstâncias em que serão narradas as experiências relacionadas à prática do ensino do texto como docente de Língua Portuguesa.

As vivências aqui relatadas têm especial valor para mim, tendo em vista que atuar como professora substituta no IFMA representa uma experiência profissional, na qual tive a oportunidade de colocar em prática muito da teoria textual e das concepções de ensino e linguagem que me influenciam como professora de Língua Portuguesa, principalmente na realização dos projetos de ensino e extensão.

Nesta pesquisa, vou abordar narrativas relacionadas à realização de dois projetos, um de ensino e outro de extensão. O primeiro, realizou-se em 2021, ano em que o ensino começou a retornar ao presencial de forma híbrida até, gradualmente, retornar totalmente ao presencial. Por esse motivo, irei relatar na próxima sessão como foi vivenciar este período pandêmico e a transição do ensino remoto para o presencial.

Dessa forma, demonstrar quais foram os desafios e as aprendizagens como docente de Língua Portuguesa para em seguida narrar os dois projetos, tendo em vista que o segundo projeto é de extensão e aconteceu no ano de 2022, caracterizando-se como ano pós-pandemia. Sem este relato de vivências durante a pandemia decorrente de Covid-19 e a transição ao ensino presencial, talvez o leitor não compreenda alguns pontos que serão narrados posteriormente.

4.1 *Eu docente durante e pós-pandemia covid-19: desafios e aprendizados*

Tendo feito as reflexões sobre as três principais concepções de linguagem, eu busquei também fazer um paralelo entre o antes, durante e depois da pandemia da Covid-19, tendo em vista que o cenário da educação foi diferente nos dois anos em que o vírus isolou a humanidade inteira em suas residências devido ao vírus.

Devo reconhecer que as concepções de ensino e de linguagem não mudaram, o que aconteceu foi uma adaptação ao novo modelo de educação que se refletiu em estratégias de cunho experimental devido às incertezas e receios relacionados à saúde mundial de todos os seres humanos.

Conseqüentemente, cada professor, em suas respectivas áreas, buscou oferecer seu melhor no cenário de guerra em que todos estávamos vivendo. Foram enormes os desafios, desde a busca ativa de discentes, perpassando por dificuldades econômicas e financeiras de muitas famílias, até a saúde mental e física. Muitos docentes e alunos adoeceram psicologicamente. A escola tinha um grande dilema: compreender os fatos e simplesmente aceitar sem nada fazer, ou tentar fazer sua parte para que ao menos uma das engrenagens do sistema mundial não parasse: a educação.

Professores com pouca ou quase nenhuma habilidade tecnológica se esforçaram para contribuir com a aprendizagem dos alunos em período pandêmico. Por outro lado, os alunos da escola pública, a maioria, não tinha ânimo para as aulas, sem contar que a pandemia mostrou uma realidade que pensávamos não existir – muitos não tinham acesso à internet ou a um aparelho celular, ou computador.

Conforme Silva e Silva:

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. Além da falta de infraestrutura das próprias escolas, ainda é necessário destacar que grande parte dos alunos do nosso país não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso (Silva; Silva, 2020, p. 2-3).

Foi difícil reconhecer, em meio a tantas dores, que a educação pública não estava preparada para enfrentar tantos desafios. Como professora de Língua Portuguesa, eu me perguntava: Como vou fazer com que meus alunos produzam textos? Como vou avaliá-los? Como vou motivar a leitura? Como eu posso tornar o ensino de língua relacionado ao dia a dia?

Diversas dúvida rodearam-me e foram motivadoras para que eu encontrasse estratégias de ensino que, de fato, prendessem o discente ao conhecimento da própria língua. Claro que as aulas remotas foram estratégias urgentes e de benefício curto à aprendizagem dos alunos.

Muitos não compareciam às aulas síncronas, nem davam retorno sobre as atividades propostas em aulas assíncronas.

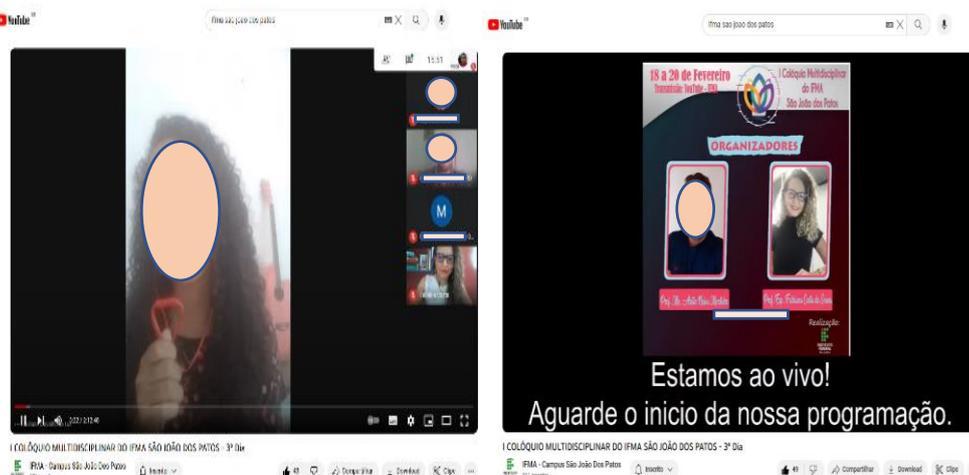
Quando iniciei meu ministério de ensinar a Língua Portuguesa no IFMA, em janeiro de 2021, o ensino funcionava em rodízio de aulas síncronas e assíncronas de forma remota. Nas aulas ministradas de forma síncrona via *Google Meet*, os poucos que compareciam não abriam as câmeras e raramente participavam, então, pouco se conhecia desses alunos.

Várias estratégias foram propostas para ir atrás desses discentes, inclusive, quando se obtinha algum retorno por meio das buscas ativas realizadas por telefonemas, mensagens de texto via *WhatsApp* e até visitas presenciais tomando todas as medidas protetivas; os motivos para a ausência nas aulas eram diversos iam desde a falta de motivação até a questões financeiras.

Foi um período conturbado, desafiador e emblemático para todos, de fato. Como professora, eu tentei realizar jogos educativos; inseri atividades mais simples, pois muitos deles tinham preguiça, cansaço mental por estarem exposto durante muito tempo a telas e dificuldade de responder ou enviar atividades mais complexas; busquei não indicar textos longos para serem lidos e aderi à realidade deles e de todos naquele momento: as redes sociais.

Além de todas essas estratégias, a parceria com outros professores da área foi fundamental. A equipe de professores de Língua Portuguesa – eu e mais dois professores – esteve unida para vencer esses desafios durante e pós pandemia), realizamos eventos no *Youtube* para se compartilhar leituras literárias; criação de *cards* e divulgações no *Instagram* de atividades realizadas; construção de vídeos curtos, relatando experiências escolares, etc.

Imagens 04 e 05 – Realização de evento multidisciplinar com alunos do 3º ano pela plataforma Youtube



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Houve, concretamente, mudanças em toda a forma de aprender e de ensinar, que de acordo com Winters et al:

A pandemia de COVID-19 trouxe alterações no cotidiano mundial por conta das medidas sanitárias e do isolamento social, sendo esses essenciais. Por isso, todos os setores foram atingidos: indústria, comércio, agricultura, setor de serviços. Entre os setores mais cometidos, destaca-se a educação. Aos docentes, coube a tarefa de educar, considerando as desigualdades de acesso às tecnologias da informação pelos discentes. Assim, docentes e estudantes tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino: o remoto (Winters et al, 2023, p. 2).

De certa forma, eu, particularmente, não tive dificuldades de vivenciar esse período no ensino remoto, logo me adaptei aos vídeos, aos inúmeros *e-mails* e mensagens virtuais, bem como às *lives* e estratégias de interação social virtual em plataformas de vídeos e áudios digitais, ao contrário de outros colegas da profissão.

Não adoeci mentalmente, nem fisicamente. Foi tranquilo até certo ponto, pois em muitos momentos, senti que, por estar em casa, eu não tinha o direito de descansar, pois o trabalho chamava a toda hora, a cada minuto. O professor tinha a obrigação de responder sempre que houvesse uma solicitação de dúvida, de atividade, de reuniões com orientações pedagógicas, entre outras práticas e atividades de ensino.

Na verdade, essa “obrigação” foi imposta pela própria situação de calamidade na saúde que estávamos vivendo, como muitos alunos não tinham acesso ao telefone celular, outros não tinham internet ou, em outros casos, só havia um celular na casa para todos os membros familiares. Diante disso, os professores muitas vezes se colocavam no lugar desses alunos e tentavam a todo custo oferecer suporte e apoio ao ensino.

Magalhães traz reflexões pontuais sobre as dificuldades encontradas pelos discentes para acompanhar o ensino remoto que vão muito além da falta de interesse. Em seu artigo intitulado *Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais*, o pesquisador afirma:

Qualquer medida que vise estimular a EAD ou formas de ensino remoto no país deve considerar também a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora tenham celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar plataformas e aplicativos educacionais. Cabe destacar também que muitos estudantes brasileiros tiveram, infelizmente, familiares doentes, que perderam o emprego ou que faleceram em virtude da pandemia de covid-19, e que um número considerável está enfrentando problemas graves de alimentação, pois, para muitos, a merenda escolar é a única refeição diária. O problema para essas crianças e adolescentes vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias. Elas não têm garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde física e mental, sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil, e estudar, praticamente impossível [...] Nessa triste realidade, aceita com normalidade por uma parcela da sociedade, é difícil imaginar que esse número gigantesco de cidadãos brasileiros desassistidos pelo Estado em seus direitos básicos, que não têm água tratada para lavar as mãos e realizar

sua higiene pessoal, tenha condições de estudar a distância por meio de tecnologias digitais (Magalhães, 2021, p. 3).

Diante de todo esse cenário, o docente precisou ser mais que professor. Junto à escola, faziam-se campanhas de cestas básicas, orientações e ajuda psicológica, buscas ativas que desafiavam a própria existência e resistência dos docentes. Infelizmente, constatou-se o que já se imaginava, nossos alunos do IFMA, *campus* São João dos Patos, a maioria era carente financeiramente. As famílias desses estudantes nem sempre podiam colocar o filho a se dispor apenas para estudar, muitos tiveram de retornar aos seus povoados e interiores para ajudar no sustento de casa, portanto, não tinham acesso à tecnologia ou à internet.

O professor também necessitou investir em uma estrutura que pudesse oferecer qualidade de vídeo e áudio nas aulas síncronas. Eu mesma, investi em *mouse*, suporte para *notebook* e até uma cadeira mais confortável, pois afinal eu ficava mais de 15h sentada na frente do computador. Não apenas isso, eu tive de comprar um celular melhor, na época, que suportasse a demanda de memória usada em vídeos, arquivos de textos e que apresentasse uma qualidade melhor no som e na imagem, tudo isso, sem ajuda de custo do governo.

Em outubro de 2021 o ensino retornou de forma híbrida e durou até novembro do mesmo ano nesta modalidade, aí foi outro dilema, o governo afirmava que podíamos voltar, o medo dizia que não. Alguns professores e alunos perderam parentes e amigos para a Covid-19, ninguém queria perder mais. Muita gente entrou em pânico por receio da volta ao presencial. No entanto, uma parcela considerável da população no estado maranhense e no município de São João dos Patos já havia sido vacinada, principalmente os professores e a faixa etária de alunos do Ensino Médio.

Retornamos, portanto, de forma híbrida com rodízio de alunos. Assim, parte da turma ficava em casa acompanhando as aulas de forma remota e a outra parte acompanhava presencialmente. Esse período foi bem difícil para mim, senti dificuldades em relação à estrutura da escola, não havia *internet* que suportasse tantos aparelhos conectados, quem estava em casa quase não conseguia compreender os conteúdos e quem estava na escola de forma presencial, não compreendia que às vezes o professor precisava parar a aula para retomar o conteúdo ou verificar a conexão da *internet*.

Mais uma vez, todo esse suporte de aparelhos e até de dados móveis para acesso à internet saía do próprio bolso do professor. Sem contar no tempo que se gastava e se perdia para montar e desmontar todos os aparelhos, antes de começar e ao finalizar uma aula. Às vezes, o que sobrava de aula, realmente aproveitada, era no máximo uns 20min a 30min.

Porém, foi muito satisfatório ver alguns rostos ou aprender quem era cada um dos meus discentes. Senti a alegria de meus alunos em conhecer pessoalmente a “professora Fabiana dos cachinhos dourados”, como muitos se referiam a mim. Além desse motivo satisfatório, a instituição teve muito cuidado com esse retorno ao presencial: nas salas havia o distanciamento social, o uso obrigatório de máscara e o cuidado com a higiene, entre outros.

Ainda assim, mesmo com todos os cuidados necessários, alguns poucos casos de Covid-19 apareceram na instituição. Nesses casos, as turmas ou servidores que tiveram contato com pessoas infectadas ficavam de quarentena por alguns dias, para que retornassem sem oferecer risco aos demais.

Esse período de aproximadamente dois meses em que o ensino funcionava de forma híbrida foi importante para que eu tivesse contato de forma mais próxima com meus alunos, passei a conversar com eles, e nesses diálogos muitos relatavam estar com Ansiedade, Depressão, Síndrome do Pânico, medo de voltar para a escola, receio de interagir, vergonha por não acompanhar alguns conteúdos, etc.

Percebi que muitos deles estavam extremamente viciados em redes sociais, tivemos sérios problemas com o uso do celular em momentos inadequados na escola, então eu entendi que precisava encontrar de forma urgente alguma estratégia que envolvesse esses alunos o mais urgente possível, pois eu não podia perder esses alunos e muitos queriam desistir.

Na verdade, consoante ao que postula Vieira e Ricci, a Pandemia da Covid-19 instigou transformações na sociedade em suas diversas esferas, principalmente, comportamentos sociais, pois:

A pandemia provocou também reflexões profundas em todas as instâncias sociais e, logo, também, em relação ao modelo educacional vigente. Diante das dificuldades encontradas, tornou-se claro que assentir às mudanças do campo educacional e às tecnologias exige um grande movimento, que envolve investimento massivo, tanto em Políticas Sociais - uma vez que a igualdade e equidade de acesso aos bens sociais conversam com esta questão -, quanto em Políticas Educacionais e de formação e valorização docente (Vieira; Ricci, 2020, p. 4-5).

Dessa forma, as estratégias de projetos de ensino e extensão vieram durante a pandemia e logo após esse período de adaptação do ensino remoto e de retorno ao ensino presencial. Portanto, essas estratégias resultaram de profundas reflexões sobre a minha forma de ensinar Língua Portuguesa e como meus alunos necessitavam de algo que estimulasse a aprendizagem deles, principalmente, relacionada à leitura e construção de gêneros textuais. Com isso, eu também sofri mudanças e adaptações em meu *eu* docente. As narrações e as descrições desses dois projetos serão relatadas na próxima seção deste capítulo.

4.2 Projetos de ensino e extensão: práticas de multiletramentos e liberdade social no ensino de gêneros textuais

A partir das inferências teóricas sobre texto, multimodalidades e práticas de multiletramentos para um ensino promotor de liberdade social, esta seção tem por responsabilidade investigativa relatar as próprias narrativas de minhas experiências como docente.

Os dados narrativos autobiográficos a serem analisados nesta pesquisa são um recorte da minha experiência como professora substituta de Língua Portuguesa no IFMA, campus de São João dos Patos. Os dois projetos (ensino e extensão) foram realizados, respectivamente, nos anos de 2021 e 2022, cujo público-alvo foram meus alunos do Ensino Médio integrado ao Técnico.

No primeiro projeto, o de ensino, realizado em 2021, três turmas participaram, especificamente, as do 1º ano, nos quais os cursos eram: Logística, Redes e Alimentos. Esses alunos foram os recém-ingressos durante a pandemia, portanto, tinham dificuldades de concentração e de compreensão de alguns conteúdos, além de terem entrado por meio de sorteio e não provas.

No segundo projeto, o de extensão, realizado no período de 2022, apenas uma turma participou: a do 2º ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio de Logística. Naquele ano, eu ministrava apenas para duas turmas de 2º ano, uma do 3º e outra do Ensino Superior, disciplina de Português Instrumental. Porém, a turma de Alimentos 2 não conseguiu ir à frente com o projeto, devido a problemas internos da própria sala. Participaram do projeto de extensão, apenas os alunos do 2º ano do Ensino Médio.

4.2.1 Multidisciplinaridade e gêneros digitais em ação

O primeiro projeto a ser narrado nesta seção, trata-se de um projeto de ensino interdisciplinar, portanto, integralizaram-se diferentes áreas de ensino, porque eu entendi que não bastava apenas envolver meus alunos em conhecimentos linguísticos, eu precisava que eles reconhecessem que compreender a nossa língua nativa, o Português brasileiro, vai muito além de conceitos e definições próprias da área. Ao falar, escrever, comunicar-se de diversas formas, nós precisamos entender o mínimo ou até o máximo possível do funcionamento linguístico de várias construções textuais e em seus diversos usos.

Além disso, a realidade dos gêneros textuais requer conhecimentos diversificados e multimodais, então, para compreender essa construção complexa, é necessário que se multipliquem os conhecimentos envolvidos no ensino de textos variados.

Por isso, organizei o projeto de uma maneira que envolvesse as áreas em que eles mais estavam interessados, especialmente, na esfera de circulação digital. Incluí outros profissionais para que colaborassem com informações que ajudariam meus alunos a compreenderem os gêneros textuais que seriam abordados no projeto. Os dois gêneros, claramente, são multimodais: o *blog* e o *vlog*.

A escolha por esses dois gêneros digitais se deu, primeiramente, pela presença constante deles no cotidiano dos discentes, consoante a isso, Rojo (2012), em *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, aponta para uma definição mais clara do que seja multiletramentos, e relacionando à ideia de que o professor em sala de aula deve trabalhar com a diversidade textual. A autora afirma:

O conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p 12).

Dessa forma, a opção por trabalhar com esses dois gêneros foi para ampliar a formação dos próprios discentes em relação aos gêneros ou composições multimodais e culturais de linguagens que já faziam parte da realidade e do cotidiano de cada um, além de também ser uma forma de divulgar o seletivo do médio/técnico para ingresso no ano de 2022, pois, devido aos problemas relativos à pandemia, o *campus* estava enfrentando uma baixa procura de estudantes pelos cursos integrados ao médio. Na cidade e região, criou-se um mito de que a rede federal era mais difícil e, portanto, alguns alunos preferiam não arriscar tentar fazer a prova e estudar no IFMA.

Inclusive, naquele ano de 2022, o ingresso no Ensino Médio se deu por meio de processo seletivo com prova de conhecimentos básicos: Português e Matemática. Dessa forma, a instituição, em suas lideranças principais do *campus*, solicitava toda ajuda possível dos servidores, alunos e comunidade na divulgação e incentivo aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental II para tentarem o seletivo.

Ao total, foram 238 inscritos no Processo Seletivo para ingresso em 2022 para cursos Médio Técnico de forma integrada, para o *campus* de São João dos Patos – Edital 84/2021, segundo informações retiradas do próprio site da instituição federal de ensino. Dessa forma, o interesse dos estudantes da região pela instituição demonstra ser baixo. Tendo em vista, que de

acordo com os próprios dados quantitativos fornecidos no site institucional, a procura pelos cursos de nível médio integrado ao técnico estava decaindo.

Conforme mostra o gráfico abaixo elaborado pela pesquisadora:

Gráfico 01 – Quantidade de inscritos em Seletivos de nível médio/técnico no IFMA, campus São João dos Patos (os anos abaixo correspondem ao ingresso no ano letivo)

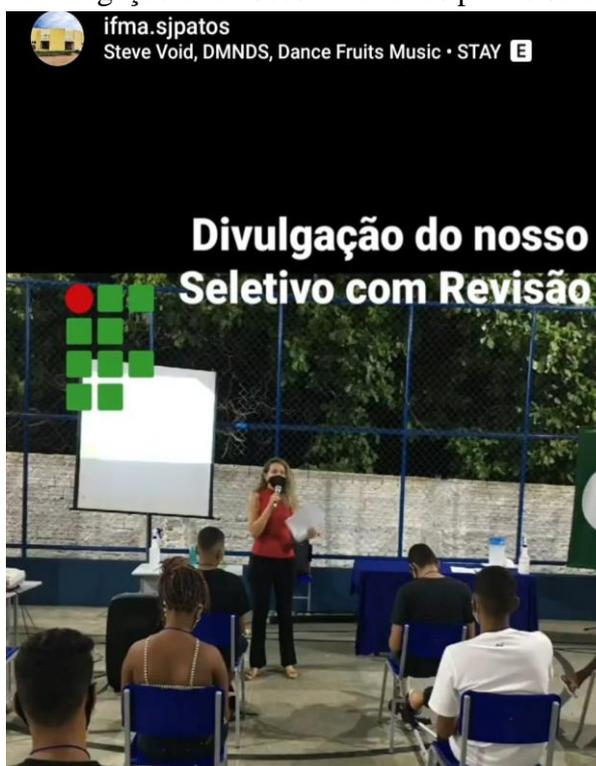


Fonte: Site oficial do IFMA, 2023.

Embora, o número de inscritos, para o ano de 2022, tenha sido apenas de 8 pessoas a mais em relação à seleção anterior, percebemos de forma positiva o pequeno crescimento, pois ainda estávamos nos recuperando do impacto da covid-19, o ensino remoto deixou a todos frustrados e desanimados. Além disso, outras ações também foram realizadas e promovidas pela instituição no campus, como: revisões itinerantes em cidades e povoados próximos ao campus, divulgação nas redes sociais e por outros meios de comunicações.

Eu mesma estive presente em uma dessas revisões itinerantes na cidade de Guadalupe - PI, revisando conteúdos com candidatos interessados em ingressar no IFMA de São João dos Patos.

Imagem 06 – Divulgação e revisões itinerantes para o seletivo do IFMA



Fonte: Instagram IFMA, *campus* São João dos Patos, 2023.

A estratégia de divulgação do seletivo foi proposta por mim e realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio integrado aos técnicos de Alimentos, Logística e Redes em colaboração com as alunas estagiárias do curso de Letras da UEMA, *campus* São João dos Patos. Os alunos tinham de produzir, ao final de todo o projeto, um vídeo por turma, nos quais tinham de inserir informações relevantes sobre o seletivo, além de colocar em prática todos os ensinamentos recebidos durante o projeto.

Não foi uma tarefa simples a organização do projeto, por envolver uma série de orientações que iam desde as aulas com conceitos e definições do que é um texto multimodal, gênero e tipologia textual. Não obstante, os alunos tinham primeiro que compreender as características dos dois gêneros e a tipologia, que pertenciam.

Além da aprendizagem de características linguísticas, foram ofertados momentos de formação com outros profissionais, cujas áreas envolviam: *influencers* da região; saúde mental; fotografia e vídeo. Os discentes, antes de produzirem os vídeos, tinham que entender o básico sobre manuseio de câmera; posição que mais favorece à luminosidade, como criar efeitos de som, imagem; elaboração de textos para os gêneros digitais; os cuidados que devemos ter para não adoecemos, devido ao uso excessivo de tecnologias digitais e redes sociais; técnicas básicas do jornalismo, entre outras orientações.

Portanto, os alunos tinham que dominar as diferentes linguagens e semióticas envolvidas, de acordo com Sousa e Teixeira:

Ressalte-se ainda que o conceito de letramento se ampliou para o de multiletramentos, englobando a prática de leitura e a utilização dos meios digitais. Mais relevância ganham então as teorias do texto e do discurso, que devem favorecer a análise de diferentes suportes, gêneros, linguagens, com os hibridismos e relações entre eles próprios na era digital (Sousa; Teixeira, 2019, p. 2).

Assim, no contexto da Linguística Textual e em relação às práticas de multiletramentos, o que incentivamos, com a realização do projeto, foi o domínio dos diferentes códigos de linguagens textuais presentes nos dois gêneros da linguagem: *Blog* e *Vlog*. Com essas inferências, o projeto intitulou-se *Blog e Vlog: uma estratégia pedagógica de aprendizado dos gêneros textuais digitais e divulgação no processo seletivo médio/técnico IFMA 2022*. Ao final do projeto, cada turma deveria lançar o vídeo no seu instagram oficial, marcando o instagram oficial do IFMA de São João dos Patos.

O vídeo que obtivesse maior pontuação referente à construção do roteiro, fidelidade à estrutura e característica do *Vlog*; criatividade; uso e manuseio de ferramentas áudios visuais; maior número de visualizações, curtidas e comentários, ganharia um prêmio. O projeto de ensino tinha o quantitativo de dez pontos a serem somados à nota da prova do último bimestre. Portanto, correspondia à metade da média do 4º bimestre do ano letivo.

Assim, o objetivo principal do projeto de ensino foi estimular a aprendizagem dos alunos dos 1º anos do Ensino Médio, quanto aos gêneros textuais digitais, enfatizando o *Blog* e o *Vlog* e, a partir deles, a criação de um vídeo para a divulgação do Seletivo 2022 do IFMA. Para atingir esse objetivo, inicialmente, realizamos um diagnóstico a respeito do conhecimento dos estudantes sobre os dois gêneros digitais. Constatamos o que já sabíamos: os discentes tinham muito conhecimento sobre os gêneros digitais. Após, esse momento de diagnóstico, começamos a apresentar para eles, conceitos e distinções sobre texto e gênero, e apontar definições sobre multimodalidade textual.

Estudamos também conceitos, definições e exemplos dos gêneros textuais *Blog* e *Vlog*. Demonstramos, na prática, como se faz um roteiro e as principais plataformas digitais de veiculação de vídeos em formato de diário virtual, *Instagram*, *TikTok*, *kawai*, *Tumblr*, *Pinterest*, etc. Ao término de toda a teoria, as turmas maiores (Redes e Logística) foram divididas em dois grupos. As turmas de alimentos I matutino e vespertino, mantiveram-se completas por serem turmas menores, para os próximos passos, que incluíam, primeiramente, fazer uma pesquisa sobre o exame seletivo do IFMA.

Esta pesquisa incluía: quantas cidades o campus abarca, qual o público alvo, quais os cursos disponíveis, quantas vagas, etc. Após essa pesquisa, as próximas duas aulas foram conduzidas da seguinte forma: os blogueiros/*vloggers* famosos da região foram convidados para contar suas experiências como influencers digitais e, assim, estimular nos alunos a se prepararem para seus vídeos.

As próximas aulas dos 1º anos, foram contempladas com a visita de um fotógrafo que deu dicas de como trabalhar a iluminação, como improvisar ferramentas e técnicas na arte de fotografia/filmagem. Tendo então concluída essa participação técnica, os alunos receberam dicas da estudante de Jornalismo da UFPI, conterrânea de São João dos Patos e ex-aluna do IFMA da mesma cidade.

A acadêmica de Jornalismo tem um *blog*/página no Instagram, no qual ela compartilha as suas leituras, coloca suas impressões, sentimentos, sensações ao ler alguns livros. Sua página é intitulada de “Baú de livro”. Ela compartilhou sua experiência como dona de um perfil *Bookstagram*, deu dicas aos alunos de como fazer uma página pessoal se tornar viral, de acordo com seus gostos ou *hobbies* preferidos.

Por fim, as visitas aos estudantes foram finalizadas com a presença da enfermeira e servidora pública do IFMA, coordenadora da Comissão de Saúde Mental do campus. A profissional da saúde conversou com os alunos sobre um tema muito importante: o cuidado que devemos ter com o uso das redes sociais e como esse uso pode afetar a nossa saúde mental, principalmente em uma idade tão vulnerável e influenciável como é a adolescência, faixa etária dos alunos do Ensino Médio.

Quero enfatizar como foi importante a participação de todos esses profissionais no projeto, tendo em vista que “houve uma combinação das disciplinas envolvidas, conforme se perceberá na descrição da atividade” (Teixeira *et al*, 2021, p. 2). Assim, o ensino se concretiza de forma contextualizada e englobando diferentes conhecimentos, permitindo que ocorra uma educação engajada na aprendizagem de forma integral.

Ademais, oferecemos, como suporte aos alunos, materiais em PDF, vídeos de dicas, ajuda extraclasse na produção dos vídeos. Esse suporte foi oferecido presencialmente e virtualmente, na plataforma na Classroom.

Abaixo, encontra-se o cronograma, contendo as informações e a metodologia do projeto de ensino interdisciplinar.

Quadro 01 – Cronograma **das atividades e Metodologia** do Projeto de Ensino Blog e Vlog: uma estratégia pedagógica de aprendizado dos gêneros textuais digitais e divulgação no processo seletivo médio/técnico IFMA 2022

1º MOMENTO			
PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO			
O quê? (conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (duração)
Seleção e Confecção do material	Dialogar com os alunos dos 1º anos, com os influencers, a jornalista, as estagiárias envolvidas na realização do projeto, a enfermeira do campus, o chefe imediato, etc, sobre o vídeo que será produzido	Contato, via telefone, aplicativos de mensagem instantânea e diálogos presenciais (sala de aula)	7h/a
Datas do evento	Definir datas do evento com os organizadores, conforme a disponibilidade dos envolvidos.	Contato, via telefone, aplicativos de mensagem instantânea e diálogos presenciais (sala de aula)	2h/a
Mediação da organização do projeto	Organizar as salas para receber os convidados, o lanche, as palestras, local, premiações, etc.	Tudo deve ser preparado com antecedência e de tal forma que transpareça organização e zelo.	6h/a
Divulgação do projeto	Confeccionar material de divulgação do evento Fazer postagens do material de divulgação nas redes sociais dos organizadores	Aplicativo <i>Canva</i> , <i>Notebook</i> e Redes sociais.	5h/a
2º MOMENTO			
APRESENTAÇÃO DO PROJETO/PROBLEMATIZAÇÃO			
O quê? (Conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (duração)
Apresentação do projeto Apresentação do conteúdo: texto, gênero, multimodalidade de textual e distinções entre os gêneros digitais <i>Blog</i> e <i>Vlog</i> .	Apresentar o projeto aos alunos do 1º ano durante as aulas de Português; (Objetivos, justificativa, dinâmica de execução e como será avaliado). Explicar conceitos sobre texto, multimodalidade textual, gêneros textuais, definições de <i>Blog</i> e <i>Vlog</i> .	Slides, Datashow, vídeos, música, imagens, etc.	Dias 01, 02, 03, 04 /12/21 6h/a

3º MOMENTO EXECUÇÃO DO PROJETO				
O quê? (Conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (Duração)	Avaliação
<p>Palestra/ diálogo dos <i>influencers</i>, fotógrafo, jornalista e enfermeira com os alunos;</p> <p>Produção de vídeos</p>	<p>Diálogo dirigido e relacionado à temática do projeto;</p> <p>Os vídeos foram postados na plataforma digital Instagram, nos quais serão feitas marcações com o @ do campus de São João dos Patos.</p>	<p>Slides e Datashow.</p> <p>Celular, <i>notebook</i>, câmera, etc.</p>	<p>Dias 08 e 09/12/21</p> <p>8h</p> <p>Entre os dias 14 a 21/12/21</p> <p>10h</p>	<p>Interação dos alunos e como eles desenvolveram as dicas na execução dos próprios vídeos.</p> <p>Os vídeos serão avaliados quanto a criatividade e repercussão no Instagram, ou seja, curtidas, visualizações e comentários, além da interação dos discentes quanto ao desenvolvimento e produção dos vídeos. Será avaliado também o engajamento de todos os alunos, no trabalho individual e em equipe.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A seguir, algumas fotos que registraram alguns dos momentos mais marcantes do projeto de ensino.

Imagens 07 e 08 – Participação dos Influencers da região de São João dos Patos

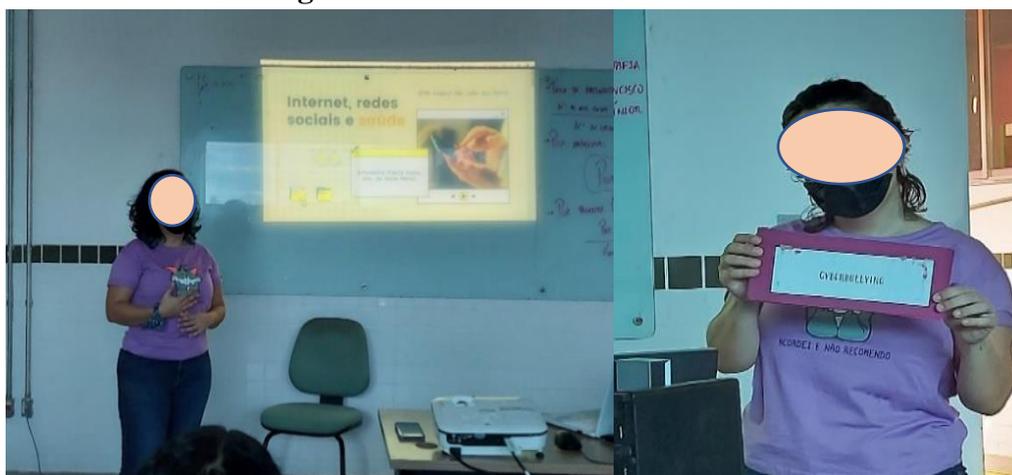
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Nessas imagens, vemos a participação dos influencers, contribuindo com o projeto, trazendo dicas de aplicativos, dicas de posicionamentos nas redes sociais, temas relevantes a serem tratados nas redes sociais e como gerar conteúdo de qualidade. Além de todos esses pontos, aconselharam os alunos a como fazer com que seus vídeos pudessem ter engajamento nas redes sociais.

Os influenciadores digitais também explicaram sobre os diversos nichos de conteúdo a serem abordados nas redes sociais e aconselharam a quem pretendia adentrar neste caminho de digital influencers que deveria se conscientizar que o estudo também faz parte da excelência. Todos, sem exceção, relataram que cursos que estavam fazendo ou-se já eram formados, por exemplo, Química, Física, Matemática, Engenharia de Produção e Administração.

Uma delas falou sobre o sonho de ser delegada federal, inclusive. Foi bastante necessária essa fala de conscientização sobre os estudos, porque eles são inspirações na internet de toda a região de São João dos Patos, motivo pelo qual cada um deles foi escolhido criteriosamente por mim. Antes de convidá-los, eu fiz uma busca e pesquisei sobre cada um. Dois, inclusive, são ex-alunos da instituição.

Imagens 09 e 10 – Saúde mental nas redes sociais



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A enfermeira do campus dialogou com os alunos, promovendo uma necessária discussão sobre a nossa saúde mental nas redes sociais, principalmente, no que concerne à ideia de que podemos dizer tudo que pensamos, como se a internet não tivesse lei. Assim, muitos adoecem, sofrem preconceitos, entram em depressão. Não apenas sobre isso, ela enfatizou que não podemos ficar nos comparando com os padrões existentes nas redes sociais, pois muito contêm filtros, imagens distorcidas da realidade e recortes de momentos felizes apenas.

Na época, eu confesso que não tinha dimensão do que eu mesma estava promovendo como educadora. Hoje, avançando em meus estudos sobre letramento e multiletramentos, descobri que existem várias pesquisas, principalmente, fora do Brasil sobre LSM (Letramento em Saúde Mental).

Destarte, Moreira et al (2022) tratam sobre essa temática em um artigo intitulado Covid-19 no Brasil: existem diferenças no letramento em saúde mental entre homens jovens e idosos? Os autores postulam que:

O conhecimento das medidas preventivas relacionadas à saúde mental e o reconhecimento dos sintomas e modalidades de tratamento dos transtornos mentais é fundamental, além de possibilitar o apoio a pessoas que sofrem destas condições. Define-se este comportamento percebido como Letramento em Saúde Mental (LSM). Apesar de pouco discutido no Brasil, o LSM é emergente na promoção da saúde, principalmente frente à vulnerabilidade posta no contexto pandêmico relacionada à saúde mental (Moreira *et al*, 2022, p. 2).

Assim, as contribuições da enfermeira foram importantes informações sobre como pedir ajuda; a quem recorrer, quando se sente ansiedade, medo, tristeza, entre outros sentimentos negativos, frequentemente vivenciados na idade dos alunos. Aproveitamos esse momento para auxiliar os muitos discentes que estavam sofrendo de Ansiedade, Depressão e Síndrome do Pânico desde o início da pandemia.

Esse momento do projeto foi muito valioso, alguns alunos desabafaram, outros choraram e todos saíram conscientes de que as redes sociais são “coisas sérias”, e que devemos cuidar de nós mesmos.

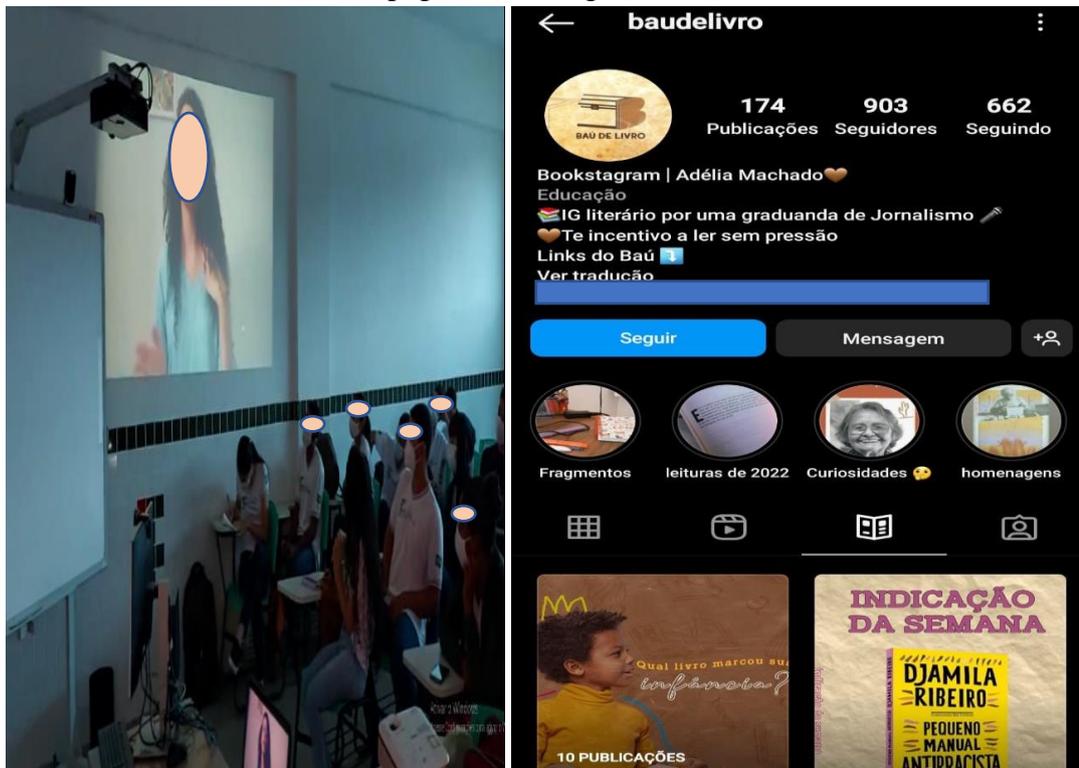
Imagens 11 e 12 – Participação do fotógrafo



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A participação do profissional de fotografia foi fundamental para trazer informações técnicas a respeito do enquadramento de câmera e alertar o uso excessivo de efeitos para amenizar imperfeições. Além disso, o fotógrafo ensinou como improvisar ferramentas e acessórios para uma excelente fotografia ou filmagem, quais os melhores momentos e horários para fazê-las, bem como apontou os principais erros cometidos nesse ramo. Os alunos ficaram muito interessados em todos os ensinamentos, dicas e macetes fornecidos pelo profissional.

Imagens 13 e 14 – Participação da estudante de Jornalismo e dona de *Bookstagram* e página do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A estudante de Jornalismo participou de forma remota, pois ela estava em outro estado, no Piauí, estudando. Sua participação foi fundamental também, pois ela trouxe informações sobre como influenciar, por meio da internet sem ser com publicidades, comédia ou danças de TikTok.

Ela retratou sua grande paixão por livros, falou como surgiu a página, entre outros assuntos relacionados ao seu *nicho*. Além disso, relatou sobre como se pode estar na *internet*, sem necessariamente aparecer, mostrar o rosto para falar do que gosta, pois as redes sociais têm seus pontos positivos, também. Ela finalizou, enfatizando a utilidade da página de leituras compartilhadas e como o *Bookstagram* a ajudou a fortalecer seu vínculo com o Jornalismo e estar longe de casa e de seus familiares.

Imagens 15, 16 e 17 – Participação e colaboração das estagiárias de Letras/Português (UEMA-CESJOP)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A participação e colaboração das alunas do Curso de Letras/Português foi necessária e essencial para a concretização desse projeto, pois elas me auxiliaram na organização e execução de todo o cronograma do projeto. Eram seis alunas com muita vontade de aprender e colocar em prática as teorias vistas na universidade, inclusive, eram minhas alunas na UEMA. Cada turma recebeu duas estagiárias. Elas também auxiliaram os alunos nos conteúdos que elaboraram. Cada uma, com seu jeito de ensinar e suas bagagens curriculares, contribuiu para o êxito do projeto.

Ao executar todo o cronograma do projeto, o resultado não podia ser diferente: todos os alunos dos 1º anos do Ensino Médio/Técnico interagiram, se esforçaram e aprenderam. Nenhum

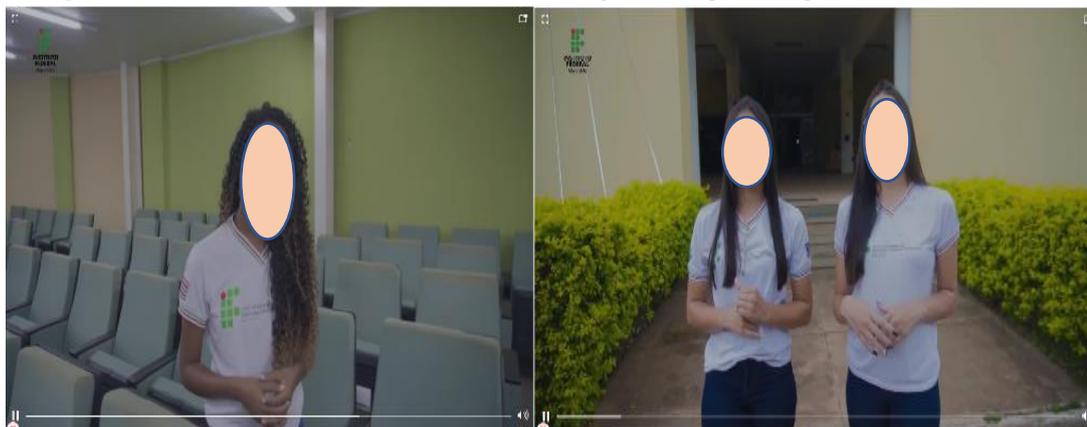
ficou para trás! Todos contribuíram de alguma forma, seja com a construção do roteiro; organização, construção e divulgação dos vídeos; utilizando ferramentas como as câmeras; na criação de legendas para as postagens; comentário nos próprios posts vinculados aos vídeos.

Além de estarem felizes (até os mais calados, tímidos se envolveram na dinâmica do projeto); percebemos um espírito de animosidade, união e competitividade, o que fez com que eles ficassem atentos às aulas, estudassem e não desistissem do IFMA.

A turma vencedora do prêmio foi a do curso Técnico de Redes I integrado ao Médio, embora todas tenham recebido também algum prêmio simbólico para valorizar o esforço de cada uma das turmas. Afinal, todos estavam de parabéns por terem se envolvido tão responsabilmente com o projeto. A própria instituição, e seus líderes e chefes de departamentos, viram o brilho nos olhos dos discentes e como essa alegria e ânimo dos estudantes contagiaram a todos naquele momento de preparação para mais um seletivo.

Houve empatia e reconhecimento do primeiro lugar da Redes 1, em relação às outras turmas envolvidas, Alimentos I e Logística I. A única dificuldade encontrada, porém, superada por todos, foi quanto ao financeiro. Tínhamos alunos muito carentes. Os alunos, aos poucos, tiveram coragem de relatar seus problemas, que eram desde a dificuldade para se locomover, de se alimentar até para contribuir com as despesas do projeto. Situações como estas foram levadas para o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), que embora não fosse o departamento que cuida especificamente de questões relacionadas à assistência e auxílios estudantis, era o núcleo que ajudava a resolver problemas como estes, por exemplo, tendo a iniciativa de mobilizar o campus para arrecadar cestas básicas, etc.

Imagens 18, 19 e 20 – Vídeo vencedor do Projeto Blog e Vlog (Turma: Redes I)





Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os alunos da turma de Redes I foram extremamente dedicados. Não mediram esforços para fazer um vídeo de excelente qualidade. Investiram em imagens com drone, que alugaram com a ajuda de todos da turma. Elaboraram bem o roteiro de fala de cada um, posicionaram-se corretamente no enquadramento das câmeras, visitaram e mostraram diversos espaços do campus. Assim, conseguiram “dar o recado” bem dado sobre o Seletivo do IFMA 2022.

Tive receio ao iniciar o projeto com essa turma, pois ela era grande: tinha 43 alunos. Temia que não houvesse a interação e o esforço de todos, porém, aconteceu o contrário. O vídeo está ainda na *homepage* do *Instagram* oficial da turma, cuja forma de encontrar é pelo título da página @tec.redes3. O vídeo campeão, até à construção dessa pesquisa, tinha obtido 593 visualizações, sem mencionar o quantitativo de visualizações das páginas dos próprios alunos.

Imagem 21 – Número de visualizações do vídeo campeão



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O vídeo da turma campeã foi articulado por meio de *hashtags* e uma legenda curta com a seguinte frase-bordão “Vem ser IFMA!”. Porém, os alunos construíram roteiros de falas

atendendo aos pré-requisitos para a construção de um vídeo curto, típico de anúncios do *Instagram* ou de *Youtube*. A oralidade foi treinada por meio de diversos ensaios, além da própria postura dos estudantes ao aparecerem nos vídeos.

Consideramos que tais práticas digitais são naturais para esses alunos, afinal, eles lidam diariamente com textos multimodais nas redes sociais, com ferramentas e recursos digitais. Porém, essa mesma prática não demonstrava ser uma reflexão consciente de elementos multimodais textuais. Pelo contrário, muitos deles não sabiam que era possível estudar as construções linguísticas, tipológicas e características de gêneros desses textos digitais.

Essa reflexão e ensino orientativo dos gêneros textuais digitais foram fundamentais para o sucesso do projeto. Em diversos momentos, foram aproveitados os próprios conhecimentos prévios desses estudantes acerca da compreensão que eles tinham sobre texto, gênero textual, multimodalidades do *Blog* e do *Vlog*.

Imagens 22 e 23 – Turma campeã (Redes I)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Desejo, então, considerar todas as vivências desse primeiro projeto, fazendo minhas as palavras de uma pesquisadora que muito me inspira na educação, Hooks. Ela é convicta ao dizer que:

O entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar com insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas

promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala (Hooks, 2017, p. 18).

A autora descreve em palavras meu sentimento como professora ao encerrar o projeto *Blog e Vlog: uma estratégia pedagógica de aprendizado dos gêneros textuais digitais e divulgação no processo seletivo médio/técnico IFMA 2022*. Como docente, eu desempenhei o papel de orientar o “voo” de meus alunos e eles abraçaram a possibilidade de voar dentro dos limites e das circunstâncias que ainda vivíamos no cenário da saúde mundial e da saúde mental de muitos. Abraçaram a possibilidade de aprender, interagir, fazer novas amizades e romper barreiras de suas habilidades.

4.2.2 Gêneros literários e multimodalidades digitais

Visando continuar meu trabalho docente no IFMA, no ano seguinte, em 2022, prossegui com três das turmas que estiveram comigo no projeto anterior: Alimentos II matutino e vespertino (que no corrido ano foi definido que seria apenas uma única turma) e Logística II, ambas segundo ano do Ensino Médio-Técnico. Além dessas turmas, eu estava vinculada como docente à turma de Alimentos III (3º ano) e, como professora de Português Instrumental no Ensino Superior.

Com essas turmas que eu já acompanhava desde 2021, eu pude retornar alguns conceitos e conteúdos que haviam sido ministrados durante a pandemia. Em maio do mesmo ano, iniciaram-se as aulas do mestrado e, junto com elas, as viagens. Tive que me organizar e me reorganizar em meus planejamentos como docente, além do IFMA, também levava meu trabalho como docente no Curso de Letras/Português à noite na mesma cidade, porém na UEMA.

Dessa forma, eu tinha a missão de continuar desenvolvendo um ensino de qualidade, porém com uma responsabilidade enorme de manter a qualidade nos estudos durante o mestrado. Com isso, organizei-me para ministrar o máximo possível de conteúdos no primeiro semestre para que o segundo ficasse para realizar revisões e desenvolver algum projeto.

No segundo semestre, consegui desenvolver com meus alunos do segundo ano do Ensino Médio-Técnico o Projeto de Ensino e Extensão *Podcast: Literatura tem voz*, cujo objetivo foi desenvolver, por meio do gênero multimodal *podcast*, o conhecimento, o senso crítico e práticas de multiletramentos com os discentes sobre as escolas literárias Simbolismo, Parnasianismo, Realismo e Naturalismo brasileiros, promovendo à comunidade externa acesso à construção de conhecimento crítico e reflexivo dos alunos.

O projeto foi realizado apenas pela turma de 2º ano Médio do curso técnico em Logística, turno vespertino; pois, no decorrer das aulas e desenvolvimento da organização do projeto, a turma de Alimentos II desistiu de continuar com os trabalhos. Os motivos foram diversos, principalmente, o desânimo (esta era uma das turmas que mais foi afetada pela Covid-19, principalmente, psicológica. Alguns alunos desistiram, inclusive de permanecer na instituição durante todo o ano letivo, além disso, eram duas turmas em uma: Alimentos II manhã e tarde que foram anexadas uma à outra por terem poucos alunos).

Com a desistência da turma de Alimentos II, tive que me planejar de forma diversa para as duas turmas de 2º ano, na qual eu ministrava português. Isso foi desgastante, porém foi possível, em meio a tantas responsabilidades, porque novamente havia recebido alunas estagiárias do curso de Letras/Português da UEMA. A colaboração dessas alunas mais uma vez foi fundamental, pois elas me ajudaram no planejamento e na execução do projeto. Sempre com as minhas orientações e a minha presença.

Imagens 24 e 25 – Participação e colaboração das alunas estagiárias do curso de Letras UEMA- CESJOP



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Assim, o projeto de ensino *Podcast: Literatura tem voz* foi realizado no período de 03 de outubro de 2022 a 05 de dezembro de 2022 com carga horária de 45 horas, seu espaço de ambientação foi a plataforma digital *Instagram* e ocorreu também em parceria com alunas estagiárias do curso de Letras/Português da UEMA/CESJOP.

Durante a execução do projeto tivemos alguns contratemplos, pois todas as etapas deveriam ser realizadas durante as aulas que eu tinha na sala, e a culminância das apresentações em *Podcast* foi bem complicada por conta da Copa do Mundo, dos jogos de Futebol, alguns dos jogos do Brasil aconteceram em período que as aulas aconteciam.. Dessa forma, muitas das aulas que estavam previstas para a realização dos *podcast* foram canceladas. Assim, adiamos alguns encontros e *Lives*. Dessa forma, prolongou o projeto em um período além do que

imaginávamos. Em alguns momentos foi cansativo e desanimador para mim e para os alunos toda essa morosidade e na concretização do projeto.

Todos esses contratempos também me desafiaram como docente, afinal, o professor, de acordo com Alves, deve saber lidar com os desafios que surgem, enfrentando-os por meio de estudo, qualificação e dedicação, pois “[...] vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo (Alves, 2006, p.12).

A autora aponta que muitas vezes na docência queremos encarar todas as dificuldades apenas com o “amor”, “entusiasmo” e a “vocação”. No entanto, há situações em que o docente se vê cansado e também desanimado, portanto, nesses momentos entra o profissionalismo, intermediado pelo conhecimento, a qualificação constante e a formação continuada.

Eu desejava realizar outro projeto que possibilitasse envolver os alunos na mesma dimensão que foi o outro, porém, além de mim, eu percebia que os próprios alunos estavam cansados, não por desenvolver mais um projeto em minha disciplina, mas porque outras disciplinas também estavam exigindo deles o mesmo empenho.

Carga horária excessiva, pendências de semestres anteriores por falta de professores, alguns alunos eram repetentes em minha disciplina, outros simplesmente estavam desinteressados, então, o grande desafio era fazer com que eles tivessem interesse pela literatura e pudessem sair do 2º ano com algum aprendizado em relação às escolas selecionadas para o projeto.

Tendo em vista que eu queria desenvolver também práticas de multiletramentos literários, nas quais eu pretendia ir além de usar o texto literário como mero pretexto para leitura ou para conhecer apenas características desses movimentos. Muitas vezes, o letramento literário é compreendido apenas como a inserção da obra literária nas aulas de Português, mas vai muito além disso.

A motivação para realizar esse projeto foi a leitura reflexiva, crítica e discutida do livro *Letramento Literário* do autor Cosson (2021), em disciplina do mestrado *Linguagem e multiletramentos*, ministrada pelos professores Maria da Guia Taveiro Silva e Gilberto Freire de Santana, que muito contribuiu.

No livro, o autor trata de questões bem assertivas sobre o trabalho docente e a inclusão do texto literário na Educação Básica e, por diversas vezes o autor afirma que “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem

de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (Cosson, 2021, p. 16). Dessa maneira, ao promover multiletramentos literários, o professor está formando leitores críticos e podem fazer a relação desses textos literários com situações cotidianas de seu tempo contemporâneo.

Além desse compromisso de formar leitores, de fato, eu buscava oferecer aos meus alunos uma não distinção da Literatura e dos estudos da língua, tendo em vista que “apesar de reunidas em uma mesma disciplina e na mesma figura do professor, a língua e a literatura permaneciam como dois campos separados, didaticamente distribuídos em horários diferentes” (Geraldí, 2011, p. 17).

Abaixo, segue o quadro que resume o planejamento, a execução e a avaliação do projeto *Podcast: Literatura tem voz*.

Quadro 02 – Cronograma das atividades e Metodologia do Projeto de Ensino *Podcast: Literatura tem voz*

1º MOMENTO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO			
O quê? (conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (duração)
Exposição e explicação dos conteúdos: escolas literárias	Explicar os conteúdos das escolas literárias escolhidas para desenvolvimento do projeto: Simbolismo, Parnasianismo, Realismo e Naturalismo brasileiros.	Data show, vídeos, atividades em sala de aula de aula e para casa, jogos interativos de perguntas, etc.	12h/a
Datas do evento e definição de equipes	Definir datas do evento em dias letivos da disciplina e as equipes envolvidas na realização do projeto.	Diálogos presenciais (sala de aula)	2h/a
Organização do que será necessário para o evento.	Agendar auditório com antecedência, reservar data show, caixa de som e outros acessórios necessários, comprar ou confeccionar os subsídios necessários.	Câmeras, celulares, Data Show, <i>Ring Light</i> iluminador, microfones, caixa de som, objetos e <i>designers</i> para decoração, <i>notebook</i> .	6h/a
Divulgação do projeto	Confeccionar material de divulgação do evento Fazer postagens do material de divulgação nas redes sociais dos organizadores	Aplicativo <i>Canva</i> , <i>Notebook</i> e Redes sociais	4h/a
2º MOMENTO APRESENTAÇÃO DO PROJETO/PROBLEMATIZAÇÃO			

O quê? (Conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (duração)	
Apresentação do projeto	Apresentar o projeto aos alunos do 2º ano da turma de Logística e nas aulas de Português; (Objetivos, justificativa, dinâmica de execução e como será avaliado). Explicar conceitos sobre texto, multimodalidade textual, gêneros textuais, definição, características e exemplos do gênero da linguagem <i>Podcast</i> .	Slides, Datashow, vídeos, música, imagens, etc.	8h/a	
3º MOMENTO EXECUÇÃO DO PROJETO				
O quê? (Conteúdo)	Como? (Passo a passo das atividades a serem desenvolvidas)	Com quê? (Recursos)	Tempo (Duração)	Avaliação
Criação da página do projeto no <i>Instagram</i>	Equipe (alunos) responsável pela criação, juntamente com a professora e uma das alunas estagiárias.	<i>Instagram</i> , celulares e internete.	Dias 01 e 07/11/2022 3h	Interação, engajamento e senso de trabalho em equipe.
Produção e execução dos <i>Podcasts</i> literários	A interação dos próprios alunos será realizada por meio de <i>Lives</i> ao vivo na plataforma digital <i>Instagram</i> em página própria @ <i>podlog</i> vinculada à página oficial do campus de São João dos Patos @ <i>ifma.sjpatos</i> .	Câmeras, celulares, Data Show, <i>Ring Light</i> iluminador, microfones, caixa de som, objetos e <i>designers</i> para decoração, <i>notebook</i> .	Entre os dias 07/11/2022 a 05/12/2022 10h	Interação, engajamento na discussão dos temas relacionados às escolas literárias, senso de trabalho em equipe.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Percebemos a participação de muitos da comunidade externa, inclusive, fomos indagados em relação ao horário das *lives*, no entanto, infelizmente, não tinha como acontecer em outro momento, pois nem todos podiam estar presentes. Assim, procedemos articulando e desenvolvendo as etapas do projeto.

As etapas do projeto foram:

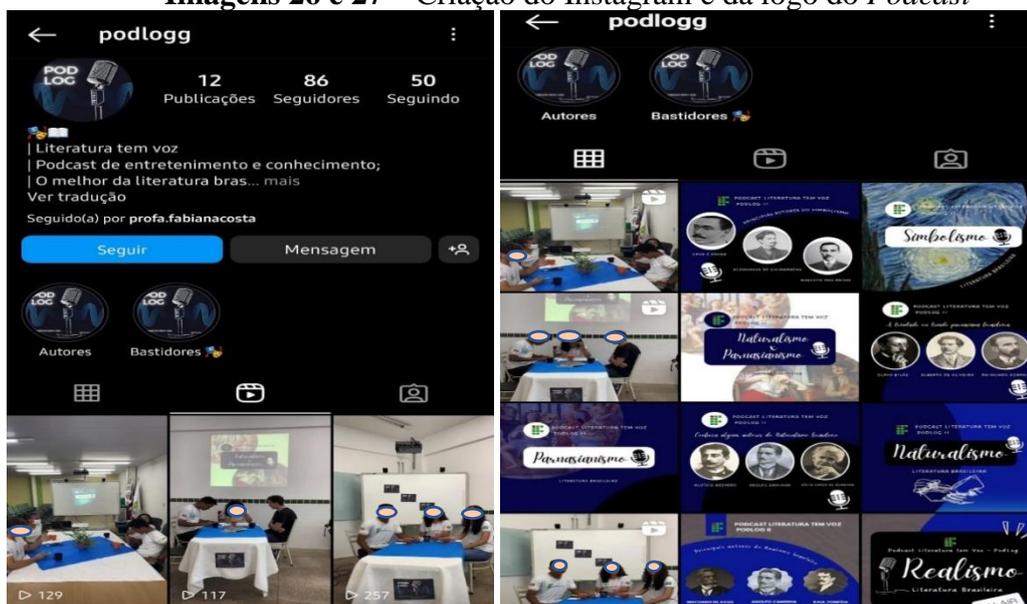
- 1º. Exposição do conteúdo das escolas literárias que ocorreram por meio de leituras, características dos movimentos literários e seus autores;

- 2º. Diagnóstico, conhecimento e orientações acerca do gênero textual Podcast;
- 3º. Organização das equipes de trabalho (criação do Instagram; equipe de palestrantes; equipe de vinhetas; equipe de cards; equipe de ensaio dos temas; equipe de ornamentação; equipe de manutenção do instagram; equipe das perguntas e equipe de divulgação.)
- 4º. Ensaios;
- 5º. Realização dos episódios.

Observação: Após o lançamento de cada episódio, tentávamos fazer uma avaliação com os discentes e com as estagiárias de Letras da UEMA.

Para que acontecesse o protagonismo de cada discente, estes tinham que criar um nome para o *podcast* que tivesse relação com o nome do curso ou do projeto. Eles escolheram, então, @*podlog*, fazendo referência à Logística. Tudo foi confeccionado, divulgado, realizado e concretizado pelos discentes. Eu estive presente orientando as atividades e avaliando todo o processo de planejamento e execução. As alunas estagiárias foram fundamentais para dar suporte e, também, orientações aos discentes.

Imagens 26 e 27 – Criação do Instagram e da logo do *Podcast*



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Em todo momento, eu solicitava que eles fossem além da Literatura, mas que eles fizessem uma relação com temáticas atuais de nossa sociedade contemporânea e que o *Podcast* fosse, de fato, uma discussão fundamentada, leve e gostosa de se ouvir, acompanhar, refletir e interagir.

Dessa forma, eu quis colocar em prática ensinamentos do educador Paulo Freire (1994), que sempre defendeu a educação como instrumento de grandes transformações sociais. Assim,

eu busquei desenvolver nos discentes, esse senso reflexivo e crítico a respeito das escolas literárias e suas repetitivas obras com o intuito de despertar a nós mesmos para esse chamado de mudanças externas, porém, começando por nós mesmos.

A leitura reflexiva e crítica é o primeiro passo para desenvolver essa consciência em nossos alunos. A exemplo disso, tem-se o poema *Ismália* de Alphonsus Guimaraens (1938), poeta simbolista da literatura brasileira. Quando os alunos trataram da temática da escola do Simbolismo, discutiram sobre a construção do poema e tocaram em temáticas como loucura, depressão e suicídio, houve uma “virada de chave” de consciência individual e social. Assim, dialogaram com questões atuais e contemporâneas, que cercavam a eles próprios.

Abaixo, poema *Ismália*, na íntegra:

Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

(Guimaraens, 1938).

A análise do poema sugere várias relações com as características do movimento literário Simbolista, que vão desde a construção em estrofes e versos rimados (heptassílabo e redondilha maior); uso da figura de linguagem antítese nas palavras “vida”, “morte”, “corpo”, “alma”, “mar” e “céu”; transcendência além da vida e a tentativa de alcançar o divino. Sem mencionar que o próprio poema é todo em linguagem simbolista, pois ao final, ficamos nos perguntando se realmente aconteceu ou foi apenas um mero sonho.

A temática da loucura, da depressão e do suicídio foi abordada com delicadeza e profundidade pelos discentes de Logística II. A cidade de São João dos Patos, município do Maranhão de aproximadamente 25 mil habitantes, ainda estava de luto pelo suicídio de uma ex-aluna do *campus* que aconteceu em maio de 2022. Portanto, tratar dessa temática foi extremamente fundamental até para digerir esse sentimento de luto, como também tocar em situações que atingem os adolescentes.

Em uma de nossas aulas, ao tratar sobre esse poema, eu levei um vídeo ilustrativo com a declamação do poema. Discutimos sobre ele, os próprios alunos se sentiram à vontade para falar sobre algumas situações de suas vidas, após eu relatar a minha experiência de depressão, assim que meus pais se separaram. Uma aluna até chorou e relatou que não conseguia chorar, há muito tempo. Ela só chorava e dizia: “É difícil falar, mas só em chorar, já sinto um peso sendo tirado de mim!”. Esse acontecimento foi marcante para mim. Conforme Hooks:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado, será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira coercitiva. Nas minhas aulas, eu não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (Hooks, 2017, p. 35).

Sinto que todas as minhas vivências pessoais e como professora me prepararam também para viver esse momento tão forte e ao mesmo tempo necessário para todos os envolvidos. A aluna em questão era da turma de Alimentos II e o momento foi finalizado com um abraço coletivo de todos que se sentiram à vontade para abraçá-la.

Assim, podemos dizer que esse projeto foi desenvolvido por meio de práticas de multiletramentos literários, no qual o gênero multimodal, atualmente muito presente na esfera digital, o *Podcast*, foi utilizado para compartilhar todos os ensinamentos das escolas literárias estudadas em sala de aula e para provocar reflexões em quem assistia às *Lives*, o que ocorreu, também, nas aulas de Língua Portuguesa.

Imagens 28 e 29 – Momentos das *Lives* e registro da realização dos episódios do Podcast: Literatura tem voz



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A avaliação dos demais alunos que não apareciam nas câmeras, realizou-se por meio dessa identificação no engajamento das discussões temáticas nas *Lives*, além de todo envolvimento na organização do projeto em suas respectivas equipes.

De acordo com Villarta-Neder e Ferreira, *Podcast* é um:

Gênero, presente no mundo digital, pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, sendo, no entanto, predominante a postagem de áudios [...] Para ser um *podcast* uma postagem em áudio tem que estar hospedada em um feed de uma página de um ambiente digital. Ainda, caracteriza-se por uma fidelização do leitor/ouvinte, configurando uma prática social, que, entre outras questões, congrega uma

comunidade de seguidores daquela página e daquele *feed* (Villarta-Neder; Ferreira; 2020, p. 37).

Dessa maneira, o gênero Podcast se configura como uma sequência de vídeos ou áudio, os quais tratam de uma temática específica, portanto, tendo como telespectadores ou ouvintes muitos seguidores que têm interesse pela temática. Assim, constata-se que é um gênero, predominantemente, oral. Conforme Elekaei *et al.* (2019), sua nomenclatura, refere-se àquilo que pode ser escutado em *Ipod*, porém pode ser escutado e assistido em qualquer aparelho, inclusive, no celular.

Olhar para a oralidade como construção e materialização desse projeto de ensino e extensão foi muito singular, porque pude observar a desenvoltura de muitos alunos que ficavam escondidos em muitas aulas, que mal falavam ou participavam, alguns participaram como apresentadores dos Podcasts. Além disso, outros que sempre estavam ativos em discussões em sala de aula, revelaram-se entusiasmados em lidar com outras linguagens, por exemplo, a confecção dos *cards*, edição dos vídeos e divulgação nas redes sociais.

Em nossas aulas foram realizadas oficinas que explicávamos como fazer uma legenda de postagem, como aliar os emojis a elas, como antecipar e divulgar os próximos episódios, manusear a abertura e fechamento das Lives no aplicativo Instagram. Além de enfatizar que por ser um Instagram vinculado à educação, a linguagem empregada deveria ser estar em conformidade com a norma padrão.

Assim, reafirmamos diversas vezes para que houvesse o cuidado necessário com a escrita das palavras, bem como com o uso de algumas expressões, sem deixar de mencionar que nas redes sociais, geralmente utilizamos toda e qualquer diversidade de linguagem, porém, no *@podlog* seria a variedade padrão, por se tratar de uma página de ensino de Língua Portuguesa, associada a uma instituição de ensino federal.

O projeto de ensino Podcast: Literatura tem voz, mostrou-me que é possível ir além das paredes da escola e promover uma educação transformadora, a começar por nós mesmos. Aprendi muito com todas as situações que me desafiaram, principalmente, quando vi a turma de Alimentos II desistindo de participar.

Foi difícil viver a vocação nesse momento, pois eu desejava que a minha vontade como educadora prevalecesse. Foi muito importante entender que eles não estavam bem e não estavam preparados para desenvolver o projeto naquele momento. Aprendi que devo ouvir mais meus alunos, que não existe educação, sem ouvir e sentir o que os principais envolvidos precisam. Claro que há momentos que o professor precisa se impor, mas entendi que aquele momento, não era ideal para agir assim.

Quanto aos alunos que se envolveram no projeto, da turma de Logística II, foi lindo ver o crescimento deles a cada episódio, a forma como se incorporavam nos espaços digitais, na frente das câmeras, como interagiam com o público de forma natural e, principalmente, como conversavam sobre literatura como se fosse um bate-papo na cantina da escola: leves, cheios de risadas, amizades e muito aprendizado envolvidos. Esta era a intenção, mas eles foram além.

5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se melhora a próxima prática.
Paulo Freire

Neste capítulo são realizadas as análises de fragmentos das narrativas que relatam duas experiências de multiletramentos da docente e pesquisadora deste estudo. Nessas análises, são observadas e verificadas, principalmente, como os relatos autoetnográficos se configuram como práticas de ensino dos gêneros textuais e de multiletramentos para a liberdade social.

O capítulo está organizado em duas partes: a primeira, analisando as narrativas que indicam a minha identidade e formação como docente; a segunda analisa as concepções ideais para as práticas de ensino do texto e de multiletramentos a partir das narrativas autobiográficas dos projetos de ensino e extensão, além de demonstrar como essas práticas influenciam no multiletramento e na liberdade social do discente.

5.1 *Self* de mim: análise das narrativas de identificação e formação docente

Nesta seção são analisados fragmentos que correspondem ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: “Verificar como as narrativas autobiográficas permitem identificar a identidade, o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa”, cuja subserção é “As narrativas autobiográficas podem permitir a identificação da identidade e o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa.”.

Essas recordações em narrativas demonstram as vivências que influenciam nossas decisões vocacionais (Josso, 2010). Assim, considero não apenas as narrativas referentes à formação específica como docente de Língua Portuguesa da autora desta pesquisa, mas algumas vivências e experiências pessoais que a influenciaram a se identificar como professora.

A primeira constante que influencia na escolha pela docência é a família. Nela, encontro apoio, inspiração ou rejeição pela docência. De acordo com os fragmentos 01 e 02, isso pode ser constatado em diversos momentos dos relatos autobiográficos no segundo capítulo teórico.

Fragmento 01

Cresci assim, vendo minha mãe se sacrificar muito para manter nossa família, logo veio meu irmão Fábio, porém com pouco tempo meus pais se separaram, em 1997, e as dificuldades que eram muitas, ficaram maiores. Então, desde sempre, eu sabia que eu queria ter uma profissão que envolvesse muito estudo para exercê-la, pois sempre

fui inclinada aos estudos. As profissões que desejava eram: Jornalismo, Direito, Sociologia, menos a profissão de professora. Era constante o cansaço de minha mãe e sua luta para dar conta de tudo sozinha, a baixa remuneração e a pouca valorização me fizeram rejeitar a ideia de ser docente. No entanto, ela sempre foi minha referência na docência, na verdade, minha primeira professora da vida e de conhecimentos escolares.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 34)

Fragmento 02

Eu fui obediente ao seu conselho. Assim, motivada por minha mãe, eu persisti na escolha do curso de Letras/Português, mesmo não gostando do curso, mesmo não tendo afinidade nenhuma com a profissão.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 36)

Esses dois fragmentos demonstram como meus receios, dúvidas e até a inspiração na docência estavam enraizadas na própria construção familiar, especialmente, em minha mãe. É vivendo e convivendo com pessoas mais próximas de nossa realidade que se constrói a identidade como docente no sentido de escolher ou não a profissão. Assim, Cavaco (1992) afirma que, no princípio da carreira de um profissional, sempre há dúvidas se realmente foi feita a escolha corretamente. Existe pressão e urgência para entrar no mercado de trabalho, pois ser independente financeiramente, corresponde à liberdade e maturidade da vida de adulto.

É na relação com o outro que se percebe se as escolhas profissionais são, de fato, coerentes ou não ao que se espera dessa realidade mais madura. A família, geralmente, é a primeira a confirmar e a apoiar nossa vocação profissional. Ao mesmo tempo, que se estabelece um vínculo de confiança ou não, de inspiração ou não na escolha da profissão, moldada, principalmente, pelos laços familiares. Porém, outras esferas e camadas de relações sociais influenciam nesta determinação vocacional, como é o caso das condições financeiras.

No fragmento 03, há vestígios da minha realidade financeira e como esta também influenciou a minha decisão pela docência.

Fragmento 03

Inevitavelmente, foi difícil compreender que meu eu adolescente precisava começar a se tornar adulto, de fato. Tomar decisões que influenciariam meu futuro foi complicado, não porque eu não quisesse, mas pelo fato de que, nas circunstâncias financeiras da minha família e as condições de minha saúde, investir em meus sonhos naquele momento seria bem mais dificultoso [...] para alguém que vem de uma classe econômica baixa pode ser a nossa forma de manter viva a esperança.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 35).

A docência, por muito tempo e ainda hoje, é vista como uma profissão de menos prestígio na sociedade, tendo em vista, que profissões como médico, advogado, arquiteto, engenheiro, entre outras, são mais valorizadas. Essa desvalorização tem raízes históricas (Pires,

2021) e se acentua, principalmente, na crença de que a formação de professores no Brasil durante muito tempo foi negligenciada. Enquanto cursos em bacharelado sempre tiveram prioridades e pretígios sociais. De fato, minha mãe não tinha condições de me manter em outra cidade em um curso que exigiria dela um empenho financeiro maior e, este, foi um dos fatores que me influenciou a adentrar na docência.

Obviamente, não carregava nenhum preconceito à docência, relacionado à questão de prestígio social, mas o reconhecimento da sociedade por profissões X ou Y, também influenciam na escolha profissional de muitos jovens, que muitas vezes abandonam um sonho, um talento, em prol de apostar em uma profissão que mantenha um padrão de vida acima da média. Porém, a docência também é uma forma de se agarrar à transformação e de não desistir de uma realidade melhor. Após, aceitar a minha identidade de docente, eu reconheço, firmemente, que o professor é um importante agente de transformação social.

Outros fatores que influenciaram a minha identificação como docente foram as brincadeiras de infância e as vivências na Igreja. Os fragmentos 04 e 05 confirmam isso.

Fragmento 04

Além disso, minhas brincadeiras, entre as favoritas, além de ser jornalista com um balcão improvisado de caixa de papelão, de empresária ou de bancária, brincar de professora me fazia perder a noção do tempo: eu tinha alunos imaginários que tinham nomes e famílias. Eu era uma criança que gostava de estudar e de ensinar.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 40).

Fragmento 05

Outra lembrança é que na igreja perto de casa, eu participava ativamente e desde cedo fui colocada em grupos que me permitiram estar em exercício constante de leitura e da partilha da palavra. Assim, tornei-me catequista e coordenadora de grupo de jovens antes dos 15 anos.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 40).

Esses dois fragmentos indicam como a vocação de professora permeava as minhas brincadeiras de criança, bem como a minha realidade de profissão de fé dentro da Igreja Católica. Essas vivências reforçaram e alicerçaram a minha identidade de docente. Assim, demonstram que múltiplos fatores influenciam na escolha de um indivíduo pela carreira profissional de professor.

Outro fator que, ao analisar as narrativas, observei, é a presença da imitação constante do agir docente. No fragmento 06, eu aponto traços que imitam, muito além de uma brincadeira infantil, o exercício da docência, inclusive, trazendo indícios tendenciosos para uma prática educativa comprometida com a transformação social, portanto, uma prática para a liberdade social.

Fragmento 06

Não apenas isso, uma outra recordação de minha infância também faz com que seja percebido que já existia essa tendência em mim de compartilhar conhecimentos: aos meus 9 anos montei uma escola de reforço no fundo do quintal (ensinava nas pedras e nos montes de terra que haviam do quintal) da minha tia Conceição, irmã de minha mãe (in memoriam) para ensinar outras crianças da vizinhança que tinham quase a minha idade a ler e escrever (na época minha mãe estava doente e eu e meu irmão tivemos de morar com ela por um ano).

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 40).

Destarte, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) postulam que são diversos fatores que intervêm e até reforçam a nossa aptidão por vocação. Muitos deles se concretizam nas vivências sem que haja percepção, porém, inconscientemente interferem e influenciam as decisões.

Todos esses fatores contribuem e conduzem à escolha pela docência, especialmente, a própria formação em licenciatura e sua continuidade pela qualificação docente. Dessa maneira, os fragmentos 07 e 08 indicam como se deu e tem permanecido a escolha convicta pela docência em Língua Portuguesa e a minha permanência tomada de decisões por formação continuada na área de Linguística.

O próprio curso de Licenciatura em Letras/Português me permitiu ter segurança para viver a escolha de ser docente, mesmo que eu tenha chegado até ele sem vontade consciente de exercer a profissão. As disciplinas ofertadas, os próprios docentes e as metodologias adotadas por eles na graduação para que fossem compreensíveis as teorias densas da universidade, permitiram que me enxergasse como professora.

No fragmento 07, eu relato sobre como o meu primeiro despertar no curso de Letras/Português aconteceu e ele tem relação muito próxima com a afinidade à disciplina e, principalmente, à maneira como foram abordadas as teorias e os seus estudiosos. Especialmente, porque nesta disciplina foi meu primeiro contato com a pesquisa, tendo em vista que a professora propôs a produção de um artigo individual para avaliação final de disciplina.

Fragmento 07

[...]E, assim, foi até o 5º período, quando eu cursei a disciplina de Análise do Discurso (AD) e fiz o meu primeiro artigo científico. Interessante como eu me identifiquei com a pesquisa e com a abordagem da disciplina muito além de discussões em sala de aula.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 36).

O ponto de encontro e afinidade com o curso foi uma disciplina, mas, especialmente, a forma como ela foi abordada e como foi cobrado de seus alunos conhecimentos nelas compreendidos. A disciplina de Análise do Discurso (AD) me permitiu ir além de me encontrar

como docente. Na verdade, também houve uma identificação com uma das grandes áreas do curso, a Linguística, conseqüentemente, com a pesquisa.

Coerentemente, esta identificação pela área da Linguística, ainda na graduação, foi fundamental para a construção de minha formação continuada. Afinal, tudo o que se segue, em minha profissionalização e permanente formação, foi propositalmente escolhido mediante esta identificação. Assim, o fragmento seguinte comprova o que foi aqui afirmado:

Fragmento 08

Letras/Português com a Linguística, que a partir de então, não desejei mais outra área de concentração de estudo que não fosse ela. Motivo pelos quais, futuramente, especializei-me em Língua Portuguesa e busquei a qualificação Stricto Sensu na linha de pesquisa Linguagem, memória e ensino no mestrado em Letras da UEMASUL.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 37).

Não obstante, este não foi o único ponto de identificação com a licenciatura. Uma outra experiência prática de exercício da docência me permitiu ter convicção de minha identidade de professora de Língua Portuguesa. Abaixo, o fragmento que indica essa identificação.

Fragmento 09

O PIBID fez jus ao seu propósito de inserir graduandos nas escolas antes do processo de estágio obrigatório com o incentivo de bolsas aos estudantes, experiência esta que se propõe fazer uma imersão do jovem na docência. Com essa experiência, eu amadureci minha compreensão sobre ser professora, sobre a escola, sobre os estudantes, sobre as políticas educacionais e toda a articulação pedagógica.

(Cap. 2, Fundamentação teórica, p. 37).

É perceptível, nesses fragmentos, que a própria formação de docente em Letras/Português, assim como a formação continuada, garantiram e reforçaram a minha escolha vocacional, portanto, a minha identificação como professora de Língua Portuguesa. Arnosti, Benites e Souza Neto (2011) revelam que a própria profissionalização permanente desenvolve autoestima e confiança para o exercício da profissão. O que, de fato, acontece, quando o docente decide ir além de repassar informações e busca ser um professor pesquisador, dessa forma, adquirindo postura de produtor de conhecimento científico.

Reforço, ainda nesta seção, que outros fatores podem influenciar na identificação docente. Eles, não foram esclarecidos aqui, porque, obviamente, não tiveram relação com o meu processo de identidade de professora. Dessa forma, posso ratificar que as narrativas autobiográficas podem permitir a identificação da identidade e o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa.

Na próxima seção, realizo a análise da prática docente do professor de Língua Portuguesa, no que concerne às concepções de ensino e de língua que influenciam minha prática de ensino do texto e de multiletramentos, assim, contribuindo para a liberdade social de meus discentes.

5.2 Refração da prática docente: concepções de ensino, língua; práticas de multiletramentos e ensino do texto em Língua Portuguesa para a de liberdade social do aluno

Nesta seção, apresento dados e fragmentos das narrativas dos dois projetos (ensino e extensão) que demonstram relação do ensino dialógico e interacional do texto e, respectivamente, práticas de multiletramentos.

Pretendo, dessa forma, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais concepções de ensino e de linguagem que influenciam práticas de multiletramentos para liberdade social.
- Relacionar contribuições que narrativas autobiográficas do(a) docente de Língua Portuguesa podem dar para o ensino de gêneros textuais e a prática de multiletramentos.
- Identificar práxis do(a) docente de Língua Portuguesa que influencia o multiletramento do aluno.

As asserções construídas para esses questionamentos foram:

- As concepções de ensino cognitivista e sociointeracionista, bem como a concepção de língua interacionista, podem ser as que mais se aproximam do ideal para o ensino do texto e práticas de multiletramentos;
- O ensino dos gêneros textuais e as práticas de multiletramentos, na perspectiva de experiência narrativa docente autoetnográfica, podem contribuir para que outros professores reflitam sobre suas próprias experiências.
- A forma como o professor aborda o texto em sala de aula pode revelar, não apenas suas práticas, concepções de ensino ou de língua, mas o desenvolvimento da aprendizagem de seus discentes.

A primeira asserção, referente às concepções de ensino e de linguagem, já nos permite inferir que assumir uma concepção de linguagem é se posicionar politicamente na educação, isso do ponto de vista do envolvimento de cada um dos *atores* (professor e alunos) do ensino aprendizagem (Gerald, 2011). Mediante o posicionamento, o professor pode ou não dar espaço ao aluno para interagir com o conhecimento orientado em sala de aula.

Dessa forma, no fragmento abaixo, indica a influência das concepções de ensino e de linguagem, mencionadas na asserção. Tendo em vista que a docente pesquisadora, autora desta pesquisa, em narrativa autobiográfica, apresenta características relacionadas à aceitação do conhecimento prévio dos discentes, diálogo com situações e contextos do cotidiano do aluno, procura promover situações de aprendizagem que tornem o ensino mais dinâmico e interativo, reconhece a importância das diversidades linguísticas para os estudos da língua, além de promover reflexão sobre o uso e funcionalidade da língua.

Fragmento 10

Por isso, organizei o projeto de uma maneira que envolvesse as áreas que eles mais estavam interessados, especialmente, na esfera de circulação digital. Incluí outros profissionais para que colaborassem com informações que ajudariam meus alunos a compreenderem os gêneros textuais que seriam abordados no projeto. Os dois gêneros, claramente, são multimodais: o blog e o vlog.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 98)

Observo o cuidado que a professora tinha ao selecionar os gêneros textuais a serem estudados por seus alunos do Ensino Médio. Essa preocupação de relacionar o que se estuda na escola com a realidade de fora dela, são vestígios das concepções de ensino e de língua sociocognitivista interacionista. Dessa forma, reafirmando que o desenvolvimento e aprendizagem se concebem em interação social.

Compreendendo que cada sujeito interage com o meio, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser diferente dessa premissa. Além disso, ao eleger os gêneros como estratégia funcional de ensino da língua, muitos elementos linguísticos podem ser explorados. Concomitante a isso, os próprios discentes, ao enxergarem a sua realidade na escola, sentem-se motivados a realizar muitas das atividades que são propostas pelo docente.

Cada prática de ensino e de aprendizagem apresenta significado e é ressignificada pelos próprios atores e participantes envolvidos, pois não é somente o aluno que aprende, o professor contribui e se permite envolver.

Fragmento 11

Ao executar todo o cronograma do projeto, o resultado não podia ser diferente: todos os alunos dos 1º anos do Ensino Médio/Técnico interagiram, se esforçaram, e aprenderam. Nenhum ficou para trás! Todos contribuíram de alguma forma, seja com a construção do roteiro; organização, construção e divulgação dos vídeos; utilizando ferramentas como as câmeras; na criação de legendas para as postagens; comentário nos próprios posts vinculados aos vídeos.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 109)

Outros três fragmentos que apontam características da concepção sociocognitivista interacionista, abaixo anexados, demonstram que a professora instigava seus alunos a extrapolarem as “paredes das escolas”. Provocava reflexões que iam além do óbvio e relacionava todo aquele conhecimento literário com o cotidiano e situações intrínsecas da própria existência humana. Contemplando, dessa maneira, os campos sociais que devem ser atingidos no ensino do estudante, citados pela BNCC (Brasil, 2018): *campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa e campo de atuação na vida pública.*

Fragmento 12

A enfermeira do campus dialogou com os alunos, promovendo uma necessária discussão sobre a nossa saúde mental nas redes sociais, principalmente, no que concerne à ideia de que podemos dizer tudo que pensamos, como se a internet não tivesse lei. Assim, muitos adoecem, sofrem preconceitos, entram em depressão. Não apenas sobre isso, ela enfatizou que não podemos ficar nos comparando com os padrões existentes nas redes sociais, pois muito contêm filtros, imagens distorcidas da realidade e recortes de momentos felizes apenas.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 106)

Fragmento 13

Em todo momento, eu solicitava que eles fossem além da Literatura, mas que eles fizessem uma relação com temáticas atuais de nossa sociedade contemporânea e que o Podcast fosse, de fato, uma discussão fundamentada, leve e gostosa de se ouvir, acompanhar, refletir e interagir.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 118)

Fragmento 14

A temática da loucura, da depressão e do suicídio foi abordada com delicadeza e profundidade pelos discentes de Logística II. A cidade de São João dos Patos, município do Maranhão de aproximadamente 25 mil habitantes, ainda estava de luto pelo suicídio de uma ex-aluna do campus que aconteceu em maio de 2022. Portanto, tratar dessa temática foi extremamente fundamental até para digerir esse sentimento de luto, como também tocar em situações que atingem os adolescentes.

Em uma de nossas aulas, ao tratar sobre esse poema, eu levei um vídeo ilustrativo com a declamação do poema. Discutimos sobre ele, os próprios alunos se sentiram à vontade para falar sobre algumas situações de suas vidas, após eu relatar a minha experiência de depressão, assim que meus pais se separaram. Uma aluna até chorou e relatou que não conseguia chorar, há muito tempo. Ela só chorava e dizia: “É difícil falar, mas só em chorar, já sinto um peso sendo tirado de mim!”.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 120)

Esses fragmentos mostram a preocupação que eu tinha ao planejar e executar os projetos de ensino e extensão e em sentir as necessidades reais dos discentes. Observei que os gêneros textuais que mais eles tinham contato naquele período, ao mesmo tempo que busquei envolvê-los, cativá-los e conquistá-los para abraçar os dois projetos, tendo em vista a aprendizagem deles próprios.

Como docente, eu não visava apenas a fidelidade em executar um cronograma curricular. Busquei também ouvi-los, concomitantemente, motivá-los à interação social com os demais estudantes e conhecimentos provocados. Aos ensinamentos da matriz curricular de Língua Portuguesa, eu estabeleci uma relação dialógica com a diversidade linguística e de gêneros textuais, especialmente, os digitais.

Esse dialogismo no ensino de Português foi fundamental para que compreendessem o funcionamento da própria língua, o Português brasileiro, em sua diversidade textual, conforme eles já conhecem e se relacionam no dia a dia ao fazerem uso dela em seus papéis e lugares sociais (Travaglia, 2009).

Entender e interagir com gêneros textuais que fazem parte do cotidiano, permite um letramento a esse estudante que vai muito além de saber decodificar códigos linguísticos. O aluno que compreende a sua própria realidade multimodal e consegue executá-la em variados momentos, de acordo com a necessidade que o solicita, não estará excluído da sociedade.

Imagens 30 e 31 – Interações com meus alunos em aulas



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O aluno em atividade de multiletramentos pode ampliar a capacidade de ter pensamento crítico e atuar como cidadão na sociedade que vive (Freire, 1967) Ademais, compreender um vídeo de tutorial no *Youtube*, assim como utilizar ferramentas e recursos do aplicativo, construir

micro textos digitais e utilizar a oralidade para transmiti-lo em ambiente virtual, por meio de um aparelho celular, sem dúvidas é uma forma de exercer – no ensino aprendizagem – práticas de ensino para a liberdade social desse estudante. A partir de sua realidade multimodal é possível promover consciência política e educacional.

Os fragmentos posteriores vão demonstrar como as práticas de ensino dos gêneros textuais e de multiletramentos podem contribuir para que outros professores possam refletir, repensar e melhorar suas práticas de ensino da língua, caso esta não se enquadrem na concepção sociointeracionista e cognitiva. Portanto, a segunda asserção permite, além do que já foi citado, refletir sobre práticas que desenvolvem os docentes para a liberdade social.

Fragmento 15

Estudamos também conceitos, definições e exemplos dos gêneros textuais Blog e Vlog. Demonstramos, na prática, como se faz um roteiro e as principais plataformas digitais de veiculação de vídeos em formato de diário virtual, Instagram, TikTok, kawai, Tumblr, Pinterest, etc. Ao término de toda a teoria, as turmas maiores (Redes e Logística) foram divididas em dois grupos. As turmas de alimentos I matutino e vespertino, mantiveram-se completas por serem turmas menores, para os próximos passos, que incluíam, primeiramente, fazer uma pesquisa sobre o exame seletivo do IFMA.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 101)

Fragmento 16

Na época, eu confesso que não tinha dimensão do que eu mesma estava promovendo como educadora, hoje, avançando em meus estudos sobre letramento e multiletramentos, descobri que existem várias pesquisas, principalmente, fora do Brasil sobre LSM (Letramento em Saúde Mental).

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 106)

Fragmento 17

Tendo em vista que eu queria desenvolver também práticas de multiletramentos literários, nas quais eu pretendia ir além de usar o texto literário como mero pretexto para leitura ou para conhecer apenas características desses movimentos. Muitas vezes, o letramento literário é compreendido apenas como a inserção da obra literária nas aulas de Português, mas vai muito além disso. A motivação para realizar esse projeto foi a leitura reflexiva, crítica e discutida do livro Letramento Literário do autor Cosson (2021), em disciplina do mestrado Linguagem e multiletramentos, ministrada pelos professores Maria da Guia Taveiro Silva e Gilberto Freire de Santana, que muito contribuiu.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 115)

Dessa forma, a minha concepção de ensino, manteve-se coerente aos ideais da concepção sociointeracionista e cognitiva de ensino do texto, principalmente, com as práticas de multiletramentos, pois, de fato, houve prática de letramento(s) e multiletramentos contemporâneos, que pode ser estreitada a distância entre o letramento do aluno e o que é

explorado e valorizado pela escola por meio de práticas de ensino multiletradas, excepcionalmente, com os novos gêneros textuais (Rojo, 2012).

A forma de aproximar o aluno da escola e do que é ensinado dentro dela só é possível se estreitarmos, como docentes, a sua realidade contemporânea aos aspectos e conhecimentos aprofundados dentro da sala de aula (Rojo, 2012). Dessa forma, justificam-se as escolhas pelos gêneros digitais como *Blog*, *Vlog* e *Podcast*. A partir desses gêneros textuais digitais, podemos explorar vários aspectos linguísticos nas modalidades orais e escritas dos textos, sem deixar de dialogar com as vivências atuais desses alunos.

Além disso, ao se trabalhar com essa diversidade de gêneros textuais, o professor pode integralizar à disciplina de Língua Portuguesa, conhecimentos de outras áreas, promovendo letramentos e multiletramentos muito mais abrangentes e completos aos seus discentes. O mundo atual solicita a cada momento que o sujeito social domine diversos conhecimentos, portanto, ao se trabalhar em sala de aula sobre um determinado gênero textual, o docente pode investir na interdisciplinaridade para garantir que esta etapa do ensino e da aprendizagem possa ser, de fato, garantida: o multiletramento do aluno.

Assim, não apenas o letramento linguístico é explorado no ensino de Língua Portuguesa, mas multiletramentos, que vão desde a compreensão e produção de imagens, sons e outras mídias. No entanto, mesmo sendo uma necessidade contemporânea que o sujeito seja multiletrado, o professor de Língua Portuguesa não pode esquecer de abordar a leitura e a escrita, tendo em vista que estas são as bases para todos os outros letramentos (Dolz; Silva-Hardmeyer, 2016).

Com essa percepção, no fragmento 17, os discentes construíram seus conhecimentos literários por meio de leituras, reflexões, discussões em sala de aula e no meio digital, fazendo uso de diversas linguagens em suas multimodalidades textuais, além de extrenar para a comunidade fora da escola, o que estavam aprendendo sobre as escolas literárias e como estas permanecem atuais em suas produções por meio de reflexões críticas e relacionadas à própria existente contemporânea.

Mediante isso, mesmo sendo trabalhado nos dois projetos os gêneros digitais que contemplam em sua maioria a modalidade oral da língua, os discentes foram motivados a elaborar roteiros de suas falas na modalidade escrita para que assim houvesse tanto o letramento linguístico oral e escrito. Não apenas para construírem suas falas, eles foram orientados a construírem legendas, *cards* e postagens para as redes sociais, que contemplavam a linguagem oral, escrita, imagética e sonora, conforme os fragmentos 18 e 19:

Fragmento 18

Os alunos da turma de Redes I foram extremamente dedicados. Não mediram esforços para fazer um vídeo de excelente qualidade. Investiram em imagens com drone, que alugaram com a ajuda de todos da turma. Elaboraram bem o roteiro de fala de cada um, posicionaram-se corretamente no enquadramento das câmeras, visitaram e mostraram diversos espaços do campus. Assim, conseguiram “dar o recado” bem dado sobre o Seletivo do IFMA 2022.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 111)

Fragmento 19

Os alunos tinham que criar um nome para o podcast que tivesse relação com o nome do curso ou do projeto. Eles escolheram, então, @podlog, fazendo referência à Logística. Tudo foi confeccionado, divulgado, realizado e concretizado pelos discentes. Eu estive presente orientando as atividades e avaliando todo o processo de planejamento e execução. As alunas estagiárias foram fundamentais para dar suporte e, também, orientações aos discentes.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 118)

Outra observação a ser analisada ao se realizar projetos de multiletramentos com gêneros multimodais contemporâneos é o fator formalidade de uso da língua. Muitas vezes, confunde-se inovação de práticas pedagógicas, principalmente em relação à escrita, como se não houvesse necessidade de intensificar o estudo da variante padrão, mesmo que se contemple as demais variantes linguísticas (Dolz; Silva-Hardmeyer, 2016).

No fragmento 20, constato que houve esse cuidado de orientar aos alunos sobre as variedades linguísticas e seus diversos usos, em diferentes contextos, porém, indicou-se ter cuidado para não haver o excesso de expressões e inadequações linguísticas por se tratar de um projeto vinculado a uma instituição de ensino.

Fragmento 20

Assim, reafirmamos diversas vezes para que houvesse o cuidado necessário com a escrita das palavras, bem como com o uso de algumas expressões, sem deixar de mencionar que nas redes sociais, geralmente utilizamos toda e qualquer diversidade de linguagem, porém, no @podlog seria a variedade padrão, por se tratar de uma página de ensino de Língua Portuguesa, associada a uma instituição de ensino federal.

(Cap. 4. Dados autoetnográficos, p. 122)

Além dessas contribuições, a forma como o professor aborda, explora, explica e contempla o texto em sala de aula em suas multimodalidades demonstra qual, ou quais resultados podem ser esperados ou alcançados no aluno. Consequentemente, quanto mais se explora, no ensino, todos esses aspectos dos gêneros textuais por meio das concepções de ensino e de linguagem adequados, mais o aluno tende a ser multiletrado.

Assim, na última asserção “A forma como o professor aborda o texto em sala de aula pode revelar, não apenas suas práticas, concepções de ensino ou de língua, mas o desenvolvimento da aprendizagem de seus discentes”, verificamos que, conforme as narrativas autobiográficas, os discentes dos dois projetos compreenderam as propostas e envolveram-se em todas as atividades propostas.

Embora não tenhamos depoimentos dos alunos ou algum tipo de entrevista que possa dar veracidade ao que foi narrado, pelas imagens, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 29 e 30 de arquivos próprios desta pesquisa anexadas no capítulo 4, nas quais os discentes corresponderam à criação dos vídeos de divulgações e na construção das *Lives* em formato de *Podcast*. A forma como abordei os gêneros textuais por meio de práticas de multiletramentos, bem como a preocupação constante de formar cidadãos para a liberdade social; foram essenciais para os resultados que obtivemos nos dois anos de realização de projetos de ensino e extensão.

A maneira como eu exergo meus alunos como participantes e protagonistas de suas aprendizagens; a compreensão que eu tenho que como professora, eu apenas oriento o voo de cada um; a necessidade que percebo que as aulas de Língua Portuguesa devem se concretizar por meio dos gêneros textuais que mais estão presentes no dia a dia do discente, também foram fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Considero que o sucesso dos dois projetos não são apenas os vídeos e as *Lives*, mas, sobretudo, os avanços que cada aluno obteve ao tocar, de forma consciente e conscientizadora, em elementos linguísticos, estruturais, tipológicos e as características dos textos digitais que já faziam parte de seus cotidianos. Além disso, refletiram sobre as construções, os usos e as funcionalidades de sua própria língua.

O multiletramento do aluno e de qualquer sujeito, de fato, só pode ser verificado no próprio dia a dia. Quando solicitado a fazer uso de determinado gênero, em diversos contextos e situações, além da articulação com outros sujeitos. Fazer vídeos no celular, muita gente sabe, no entanto, utilizá-lo adequadamente como ferramenta de persuasão, convencimento, com as linguagens certas para cada público, poucos sabem. Obviamente, a escola deve aproveitar essas situações dos novos gêneros para compreensões e produções linguísticas.

É na prática docente que se manifesta a condição de letramento do discente, a qual o professor verifica, quando assume a postura de professor pesquisador. Dantas (2008, p. 122) afirma que “alguns educadores já avançaram nas suas concepções sobre formação de professores atrelando-as às atividades de pesquisa, colocando o professor como um sujeito ativo, criativo, investigador da sua própria prática”. Dessa forma, ao assumir postura de

pesquisador, o professor estará contribuindo para que novas práticas de ensino do texto possam ser realizadas dentro do contexto da sala de aula.

Assim, os objetivos, geral e específicos, foram alcançados porque as narrativas autobiográficas, dados, desta pesquisa demonstraram que na própria experiência docente estão as respostas para os desafios encarados na docência. A identificação como professor é contínua e é um processo de construção, isso foi alcançado no primeiro objetivo.

No segundo objetivo, alcançou-se a influência que as concepções de ensino e de linguagem têm nas decisões diárias do professor em sala de aula. Consequentemente, o professor de Língua Portuguesa, que se permite praticar concepções que visem um ensino interativo, tendo como sujeito participante e ativo de sua aprendizagem, os próprios alunos, deve fazer escolhas por práticas de multiletramentos, que contemplem o texto em suas multimodalidades. Em sua práxis docente de multiletramento, terceiro objetivo específico, o docente também é influenciado, porque não tem como ser indiferente a uma ação que provoque reflexão e prática linguística funcional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como ocorre o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para liberdade social, a partir de narrativas autobiográficas de práticas desenvolvidas, como docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Tal objetivo foi construído mediante a seguinte questão-problema que ocasionou esta pesquisa: Como a experiência de uma docente do Ensino Médio pode contribuir para o ensino de gêneros textuais e o desenvolvimento de práticas de multiletramentos para a liberdade social?

O método autoetnográfico alicerçou esta pesquisa e mediante as narrativas; as memórias, lembranças, e fragmentos, que constituem a minha identidade como docente, pude também relatar e descrever duas experiências relacionadas a projetos de ensino e extensão cujas realizações se constituíram nos anos de 2021 e 2022. As duas práticas docentes de projetos aconteceram, enquanto estive como professora substituta no IFMA, campus São João dos Patos.

Com essas narrativas eu apresentei uma pesquisa pela ótica do próprio professor pesquisador. Dessa forma, toda a minha subjetividade como pessoa e como profissional foram exploradas ao mesmo tempo que amparadas pela “luz” da teoria e de fundamentações de estudiosos que pesquisam sobre o próprio método autoetnográfico.

Não apenas neles, eu também busquei fundamentar este estudo científico em outros pesquisadores que investigam sobre ensino dos gêneros textuais e práticas de multiletramentos para a liberdade social. Sem mencionar, que toda a narrativa de memórias, especialmente, as de identificação docente, foram amparadas em pesquisadores que aprofundam conceitos sobre memória, identidade e formação do professor de Língua Portuguesa.

O aluno multiletrado, que é resultado dessas práticas de multiletramentos, não sairá apenas letrado, mas capacitado a lidar, ler, reler, produzir e reproduzir diversos textos que se constituem, além de elementos linguísticos, sobretudo em suas constituições imagéticas e sonoras, tendo em vista que esta é a realidade contemporânea dos gêneros textuais, cujas esferas de circulação são, principalmente, digitais.

Assim, podemos afirmar que a primeira pergunta “Como as narrativas autobiográficas permitem identificar a identidade, o processo de formação do(a) docente de Língua Portuguesa?”, foi respondida. A professora pesquisadora e autora desta pesquisa, relatou por meio de memórias autobiográficas como desde à sua infância foi inspirada pelos exemplos de sua mãe que atuava como docente.

Além dessas lembranças, foram resgatadas como se deu o processo de identificação como docente de Língua Portuguesa, ainda na graduação e como se deu a escolha pela área de concentração e permanente formação. Dessa forma, suas memórias indicam que a família, a escola, a Igreja e as brincadeiras de crianças construíram sua identidade de professora até o amadurecimento pela escolha do Português como área de atuação na docência.

Seguidamente, o questionamento “Quais concepções de ensino e de linguagem influenciam práticas de multiletramentos para liberdade social?” referente à construção do segundo objetivo específico foi respondida. A docente pesquisadora relatou em suas narrativas situações que demonstram valorizar o diálogo, o conhecimento prévio do aluno, a interação linguística, além do uso e funcionamento da língua em seu cotidiano.

Dessa forma, ao adotar este posicionamento de ensino e de linguagem em sala de aula, o professor estará promovendo em suas experiências educativas com os gêneros textuais, práticas para a liberdade social. Assim, os docentes têm contato com possibilidades de pensar criticamente e construir, com autonomia, sua própria realidade transgressora de valores que excluem o sujeito de tomar decisões, portanto, fortalecem-se em favor de minorias e se unem em causas para o bem comum.

A pergunta “Como narrativas autobiográficas do(a) docente de Língua Portuguesa podem contribuir para o ensino de gêneros textuais e a prática de multiletramentos?”, relacionada ao terceiro objetivo específico, foi respondida.

Não obstante, muitas memórias foram narradas, destacadamente, apontamos as narrativas autobiográficas que expõem os relatos de experiências próprias dos projetos de ensino e extensão realizadas durante a minha atuação como docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio no IFMA. Dessa maneira, este estudo pode contribuir para futuras pesquisas que merecem também serem construídas, tendo como foco o professor pesquisador.

Precisamos incentivar mais experiências investigativas que retratem problemáticas que nascem no “chão da própria sala de aula”, no exercício da docência, em meio a tantos desafios e práticas de multiletramentos que envolvem o ensino do texto em suas diversas modalidades.

Sem dúvidas, a maior contribuição em relação a este questionamento é apontar que, em muitas realidades desse vasto Brasil, muitos docentes dão suas vidas em nome da missão de ensinar aos seus alunos, muito mais do que apontam os documentos educacionais. Essas experiências merecem ser objeto de análises científicas, que enfatizem de, sobremaneira, o ensino de Língua Portuguesa.

A quarta pergunta “A práxis do(a) docente de Língua Portuguesa influencia o multiletramento do aluno? De que maneira?” foi respondida também. O discente, geralmente,

não consegue enxergar que o que se estuda na sala de aula tem relação estreita com o que se vive fora dela. Quando o professor não se permite moldar e transformar suas práticas de ensino dos gêneros textuais, este aluno fica impossibilitado de reconhecer essa convergência entre escola e o seu cotidiano.

Assim, as práticas de multiletramentos docente em Língua Portuguesa influencia o próprio multiletramentos do aluno, pois este passa a compreender melhor toda a realidade multimodal que o cerca. Dessa forma, o discente, que também é sujeito social, enxerga sentido ao estudar Português, ou melhor, como funciona a sua própria língua.

Obviamente, posicionar de forma intermitente esse espelho côncavo da prática docente, que amplia e projeta a vida do dia a dia na escola e nas aulas de Língua Portuguesa, permite que a práxis docente de multiletramentos, também reproduza discentes mais conscientes, criticizadores e atuantes como cidadãos, pois ensinar Língua Portuguesa também é preparar os sujeitos para a sociedade.

Desejo finalizar minhas considerações acerca desta pesquisa, declarando que foi motivo de muita satisfação construí-la, juntamente com minha orientadora. Revivi cada momento das narrativas aqui descritas. Emocionei-me diversas vezes por ter persistido na docência, mesmo quando duvidei que não era esta a minha vocação.

Às lágrimas eu me debrucei, muitas vezes, acreditando não ser possível concluir este estudo em tempo hábil e, sobretudo, que minha experiência como professora não fosse suficiente para ser objeto de pesquisa científica. Sobre esta última situação, eu tive a convicção de que ser professor pesquisador é a transformação que a educação necessita, não apenas de minha parte, mas de todos aqueles que disseram “sim” e se “casaram” com a docência. Especialmente, ser professor de língua não é uma tarefa fácil, o dia a dia da rotina do docente de Português é desafiador.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa permitir que cada sujeito/aluno, ator e participante também da educação, possa descobrir que o mundo à sua volta é uma grande caixa de pandora que precisa ser compreendida em seus enigmas por meio de suas habilidades de multiletramentos adquiridas ou aperfeiçoadas na escola. Sem elas, não conseguimos nos comunicar e nem interagir de forma adequada. Ficamos perdidos e excluídos da sociedade. Saber ler a nossa realidade é fundamental no mundo em que vivemos atualmente.

Com esta pesquisa, espero contribuir com todos aqueles que se identificam como docentes, sobretudo de Língua Portuguesa, que buscam aprofundar sobre o ensino dos gêneros textuais e práticas de multiletramentos para a liberdade social. Além disso, considero que esta investigação autoetnográfica possa contribuir para políticas de formação continuada do

professor de Português na Educação Básica. Por fim, acredito poder suscitar em muitos docentes, que acreditam na educação transformadora e libertadora, o desejo de observar - com olhos de pesquisadores - suas realidades na sala de aula, além de práticas de ensino e de linguagem.

7 PTT – PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

A PTT desenvolvida, constitui-se de um e-book com duas propostas de Sequências Didáticas – SD. O material didático desenvolvido como produto educacional, resultado desta pesquisa de mestrado, sugere que o docente trabalhe com a multimodalidade dos gêneros textuais. De tal maneira que a oralidade e as manifestações de linguagens em ambientes digitais, além da escrita, sejam destacadas no ambiente escolar, portanto, inferindo que esta não está distante do dia a dia do estudante (Bakhtin; Volochínov, 2010).

A fala e a escrita são distintas modalidades de textos, dessa maneira, possuem características diferentes, cuja argumentação recebe destaque. Na fala – tem-se a repetição de operadores linguísticos, apontada marcador retórico da oralidade. Por conseguinte, na escrita, esses marcadores devem ser eliminados por meio de uma revisão textual. A oralidade apresenta aspectos sociolinguísticos de dialetos e marcações da diversidade linguística, enquanto na escrita, geralmente, predomina a norma padrão da língua e regras gramaticais (Marcuschi, 2008).

As duas são fundamentais para que o texto seja ensinado para os alunos. Dessa maneira, pode-se ratificar que não tem como a manifestação da língua se realizar se não for meio da interação social. Com isso, a multimodalidade está presente também nesse processo de interação social. De igual forma, possibilitar os multiletramentos para todos que estão envolvidos na comunicação.

Conforme a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o produto educacional na área da educação é uma forma de aplicar e reaplicar conhecimentos na prática, assim, para o órgão de pesquisas é,

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

Dessa maneira, compreendemos que a PTT pode ser constituída, além de um produto físico, pois pode ser uma formação aplicada na realidade da sala de aula, uma coletânea de vídeos informativos, entre outras ferramentas didáticas produzidas por meio da reflexão teórica e empírica da pesquisa.

Assim, chegamos à conclusão de que a PTT para esta pesquisa deve ser estruturada por duas Sequências Didáticas – SD, tendo em vista que muito se refletiu sobre o planejamento de

atividades que possam ser realizadas, visando práticas de multiletramentos e de liberdade social, por meio da multimodalidade textual.

A definição de Sequência Didática – SD adotada neste estudo é consoante Barbosa (2002), que a conceitua como um conjunto de práticas descritas de forma organizada e que estabelece conteúdos, métodos e avaliação. Assim, relacionando as sequências didáticas ao ensino dos gêneros textuais, Barros afirma que a SD é:

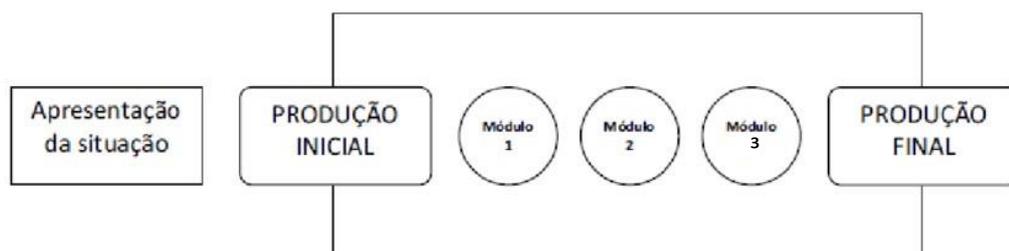
[...] sequência de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para melhorarem uma determinada prática de linguagem”, e tem como objetivo buscar “confrontar” os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” [...] Ela é a finalidade primeira da modalização didática dos gêneros textual (Barros, 2014, p. 46).

Adotamos, nesta pesquisa de mestrado, o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cuja estrutura apresenta o estudo dos gêneros textuais orais e escritos. Dessa forma, de acordo com os pesquisadores, a SD ideal para o estudo dos gêneros da linguagem apresenta quatro fases: Apresentação da situação (AS) – onde ocorre definição detalhada da tarefa a ser executada com gêneros orais, escritos ou digitais; produção inicial (PI) – onde são elaboradas a primeira atividade oral, escrita ou digital, correspondente ao gênero fundamentado na aula. Nesta mesma fase, PI, o docente analisa por meio de considerações avaliativas os conhecimentos primários do aluno no que diz respeito ao gênero, conseqüentemente prever o que seus discentes necessitam aprofundar.

A etapa seguinte, a terceira, refere-se aos módulos de atividades que são classificados em: módulo 1 (M1); módulo 2 (M2); módulo 3 (M3) – nesta fase são aprofundados os gêneros selecionados para a SD, por intermédio de atividades e práticas de ensino que incorporem elementos de textualidade relacionando ao dialogismo e à interação social. Finalmente, a produção final (PF) – fase em que ocorre a avaliação da aprendizagem de toda a produção oral e escrita dos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática.

Abaixo, segue a estrutura da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Imagem 33 - Estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98.

A partir da oralidade e da escrita, desenvolvemos sequências didáticas que exploram a esfera digital dos gêneros textuais. As SD podem ser desenvolvidas em espaço interno e em ambiente externo à escola. Todas as sequências didáticas foram desenvolvidas para o Ensino Médio e estão de acordo com as orientações da BNCC para esse nível de ensino, além de abordarem a interdisciplinaridade relacionada ao ensino de Língua Portuguesa. Porém, não se proíbe a adaptação das SD em outros níveis de ensino, pelo contrário, é possível a adaptação.

As sequências didáticas são fundamentadas em cada delimitação e organizadas de forma ilustrativa, com linguagem de fácil comunicação e acesso aos professores da Educação Básica, nível médio. As estruturas das SD são antecipadas por uma formação a respeito do que se constituem gêneros textuais, multimodalidade e práticas de multiletramentos. Há sugestão de textos, materiais, recursos e ferramentas, além de possíveis relações interdisciplinares para desenvolvimento delas.

A sequência didática proposta neste estudo, encontra-se abaixo com o tema *Avanços da Inteligência Artificial* – sugestão da autora desta pesquisa – para o estudo dos gêneros *Debate* e *Artigo de Opinião*, conforme o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a mesma sequência didática, encontra-se presente no *e-book* da PTT:

	Atividades a serem desenvolvidas	Objetivos específicos das etapas	Tempo e quantidade de oficinas 50min cada oficina
AS	Apresentação dos gêneros Debate e Artigo de Opinião, bem como do tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i> . Antes de aprofundar a temática e os gêneros da linguagem, o professor deve buscar dialogar com seus alunos, buscando saber se eles conhecem os gêneros e o tema. Buscar nesse momento, instigar os alunos a falarem sobre o que eles já conhecem. O professor deve levar exemplos concretos dos dois gêneros e apresentar o tema. Pode levar trechos de um debate televisivo ou virtual, bem como trechos de algum artigo de opinião. Espera-se que o aluno aponte características linguísticas dos dois gêneros, caso não ocorra, o professor deve estimular a reflexão, mesmo que não se profunde nesse primeiro momento.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o que é gênero e tipologia textual; • Diferenciar o gênero oral Debate do gênero escrito Artigo de Opinião; • Dialogar sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>. 	2 oficinas
PI	Inicialmente, mesmo sem aprofundamento e direcionamentos mais intensos sobre as características dos gêneros, o professor, deve solicitar que os alunos se organizem em dois ou três grupos para debaterem sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>; 	4 oficinas

	<p>As três equipes são de argumentos a favor, contra e de meio termo.</p> <p>O professor explica as regras rapidamente do debate e, em seguida, o inicia.</p> <p>Após produção inicial do gênero Debate, com os argumentos recentes, após discussão, os alunos serão solicitados a produzirem individualmente o gênero Artigo de Opinião acerca da temática <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>.</p> <p>Tanto a produção do Debate, quanto do Artigo de Opinião servirão para que o professor faça um diagnóstico prévio acerca das principais e reais necessidades dos alunos, tanto no aspecto oral, quanto na escrita dos dois gêneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um Artigo de Opinião sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>. 	
M1	<p>Neste módulo o professor poderá discutir o gênero oral Debate e sua estrutura. O docente pode até apresentar situações que aconteceram na discussão do debate das oficinas anteriores como exemplos.</p> <p>Ainda pode fazer observações acerca do tempo de fala de cada oponente, caso tenha sido desrespeitado esse ponto no debate. Além disso o professor deve demonstrar que a argumentação realizada por meio de intertextualidade com outras situações é interessante para o uso desse gênero.</p> <p>O docente também deve mostrar, que mesmo em situação oral, existe uma ordem linguística de termos e conjunções e um vocabulário selecionado que ajuda a fortalecer os argumentos de raciocínio para defender a opinião.</p> <p>Dessa forma, cada oponente pode preparar um roteiro de discurso, para não se perder em discussões, monitorar sua postura, gestos e expressões faciais ao expressar uma opinião, etc.</p> <p>Por fim, o professor pode trazer especialistas de diversas áreas para discutir com os alunos o que as pesquisas dizem sobre os avanços da inteligência artificial, para que os alunos possam tirar dúvidas e expressar melhor seus argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender as características dos gêneros textuais orais e escritos; • Compreender que a organização e planejamento fazem parte do planejamento de produção oral e escrita dos gêneros textuais. 	3 oficinas
M2	<p>Neste módulo, o professor discute a escrita, os operadores de argumento, a estrutura e as características do gênero Artigo de opinião, e traz para a sala de aula textos do mesmo gênero para que os alunos possam observar a organização e estrutura dos argumentos em grupos. Cada grupo distribui, então, os textos preparados para cada aluno fazer a correção da produção do outro colega. Assim, corrigir entre os</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os operadores argumentativos para produzir o gênero Artigo de Opinião; • Avaliar as produções textuais 	4 oficinas

	envolvidos, o que não está de acordo com o gênero Artigo de Opinião.	dos colegas de sala de aula, conforme as orientações do gênero.	
M3	Neste módulo, cada aluno faz revisões em seus textos a partir do <i>feedback</i> de correção de seus colegas e os envia ao professor da disciplina para avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir os Artigos de Opiniões, conforme as orientações dos demais colegas de sala de aula e do professor da disciplina de língua materna. 	3 oficinas
PF	<p>Nesta fase final, cada aluno elabora seu Artigo de Opinião, já com todas as sugestões e avaliações sobre sua produção. Cada artigo de Opinião será exposto em um painel nos corredores da escola. Assim, todos terão acesso às informações defendidas por cada aluno sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>.</p> <p>Em seguida, após a produção final da escrita, os grupos iniciais do Debate irão se organizar novamente para realinhar os argumentos e defenderem suas opiniões, de acordo com os grupos estabelecidos, e farão microvídeos a serem publicados nas redes sociais da escola.</p> <p>O professor, previamente, também deve escolher duas oficinas para orientar esse trabalho na esfera digital, além de orientar, que ao final de cada vídeo os debatedores ou moderadores devem chamar a comunidade interna e externa a participar do debate por meio dos comentários nos vídeos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir e expor a versão final do Artigo de Opinião; • Debater sobre o tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>; • Produzir microvídeos e postar nas redes sociais da escola com as opiniões acerca do tema <i>Avanços da Inteligência Artificial</i>. 	6 oficinas

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Ao empregar uma sequência didática que aborde os gêneros textuais orais e escritos, o docente de Língua Portuguesa implementa, portanto, um ensino que promove interação social, uma vez que, a própria língua se manifesta assim: diversa, dinâmica e dialógica (Bakhtin, 2003).

Saliento, que essas sequências didáticas só podem ser aplicadas mediante conhecimento do docente em relação aos conteúdos por se tratar de sequências diferenciadas, porém, visando a mesma meta. Para tanto, o professor deve planejar os tópicos de forma relacionada (Aparício; Andrade, 2016). O modelo aqui destacado como sequência didática, exige, assim, um aprofundamento sobre as tipologias textuais.

As duas sequências didáticas propostas no *e-book* como PTT, contemplam 4 gêneros textuais. Todos contextualizados com a realidade do estudante do Ensino Médio e com a realidade digital que vivenciamos no século atual. Buscamos desenvolver um *e-book* que será publicado posteriormente em editora que possui ficha catalográfica e ISBN, conforme os parâmetros qualis da CAPES para livros digitais.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- ALMEIDA, M.F. **Linguagem e leitura**: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5º série. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, 2004.
- ALVES, N. N. L. Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. **Reunião anual da Anped**. v. 29, p. 1-17, 2006.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. Parábola, 2009.
- ANTUNES, I.. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- APPLE, M.W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APARICIO, A. S. M., ANDRADE, M. F. R. de. A avaliação no processo de construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor em foco. In: SILVA, S. R. da, FILHO, S. C.A. **Sobre avaliação e ensino de línguas**: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações. Campinas: Pontes, 2016.
- ARAGÃO, R. C.; BORBA M. dos S. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores de Inglês. In: **Polifonia**, V. 19, n.25, jan/jul. 2012, p. 223-240.
- AZEVEDO, C. B. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 339-359, jul./dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/labhis,+Gerente+da+revista,+11245-43394-1-CE.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem. 14. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.
- BARBOSA, R. M. **Descobrimos a geometria fractal**: para a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BARROS, E. M. D. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. MOTA, C. M. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUER, M.W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses no conhecimento: evitando confusões. In.: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17-36.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 120p.

BENTES, A. C. A abordagem do texto: considerações em torno dos objetos e unidades de análise textual. In: **Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino**. São Paulo: Paulistana, Vol. 1, pp. 18, p.139-156, 2010.

BEZERRA, B.G. **O gênero, como ele é (e como não é)**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2022.

BOCHNER, A. P. Putting meanings into motion: sutoethnography's existential calling. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O português brasileiro: a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. **Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1992. Transcrição do capítulo 3. p. 38-47.

BRASIL BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico_Histórico/Linha do Tempo - BNCC](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico_Histórico/Linha_do_Tempo_-_BNCC) . Acesso dia 07 ago. 2023.

BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** / Brasília: MEC, SEESP, [2002] 2004. 2 v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. volume 2: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BUENO, O. B. O método autoetnográfico e os estudos com as histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

BUZATO, M. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 41-53.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191. ISBN: 972-0-34103-3.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. **Aquisição da linguagem**. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2015.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009. 344 p.

CAVALCANTE, I. F. CONFLUENZE. Vol. 5, No. 1, 2013, pp. 194-203, ISSN 2036-0967, Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna. **Memória e identidade na formação de professores leitores**: relato de uma experiência com a escrita memóriográfica.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

CRESWELL, J. W. Questões e hipóteses de pesquisa. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-237.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DANTAS, T. R. A Prática da Formação em EJA e Narrativas Autobiográficas de Professores de Adultos. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29jan/jun 2008, p. 119-136.

DELGADO, L.A.N. **História oral e narrativa**: tempo, memória e identidades. 2003.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: A. M. M. Guimarães, D. C. Bicalho, A. Carnin. (Orgs.) **Formação de Professores e Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações** (p. 81-113). 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: **EDUFRN**, 2010, p. 81-95.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte -MG, Mazza, 2006.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **Alea**, v. 11, n. ja/ju 2009, p. 148-165, 2009. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-106x2009000100012>. Acesso em: 16 out. 2023.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58 Ed. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

FROCHTENGARTEN, F. **A memória oral no mundo contemporâneo**. Estudos avançados, 2005.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo, Ática, 2011.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social** [livro eletrônico] / Maria Stela Santos Graciani. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2014.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

GUIMARAENS, A. **Poesias**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1938.

GUIMARÃES, A. M. M. Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da atorialidade. In: GUIMARÃES, A. M. M; BICALHO, D. C.; CARMIN, A. (orgs.). **Formação de professores e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

GUTIERREZ, S. D. S. Professores conectados: Trabalho e educação nos espaços públicos em rede. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-278, nov./2010. Disponível em: http://disde.minedu.gov.pe/bitstream/handle/20.500.12799/625/2010_Gutierrez_Professores%20conetados%20%20trabalho%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nos%20espa%C3%A7os%20p%C3%BAblicos%20em%20rede.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2021.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IFMA. **Informações sobre concursos e seletivos**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?tipo=&campus=20&situacao=&busca=unificado> . Acesso em: 26 set. 2023.

IFMA. **Quantidade de inscritos no processo seletivo Médio Técnico integrado de 2022**, Edital 84/2021, campus de São João dos Patos - MA. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/055_Seletivo_Aluno_REIT_Seletivo_Unificado_2022.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; OLIVEIRA, MAO; JARAMILLO, NJ. **Handbook of Autoethnography** (Coleção Queer). 2013.

JOSAPHAT OP, F. C. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Org.: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UESP, 2001.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Natal: **EDUFRN**, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Narrative interviewing. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. p. 57-74. London, England: Sage Publications, 2008.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. (org.). **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003. KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**. Revista de currículo y formación del profesorado, v.10, 2006.

LUNA, S. V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ. 2002.

MACEDO; LIMA. Rech e Boff. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 03. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2017. IN: Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

MARANHÃO, Documento Curricular do Ensino Médio. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-entrega-documento-curricular-do-ensino-medio-ao-cee/ BNCC Maranhão](https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-entrega-documento-curricular-do-ensino-medio-ao-cee/BNCC_Maranhão). Acesso 07 ago. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: O que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2009, 233-262.

MORAIS, R. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, WC; SOUSA AR; CARDOSO RSS; QUEIROZ AM; OLIVEIRA MAF; SEQUEIRA CACJ. COVID-19 in Brazil: Are there any differences in Mental Health Literacy between young and aged men? **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5651.3544> . Acesso em: 10 out. 2023.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D.R.Q. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. **XIV SIE**, 2014. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f-4e7a-9ef3-51415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf> . Acesso em: 15 out. 2023.

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, 2012. Disponível em: <://revistas.pucsp.br/index.php/revph/ article/view/1210>. Acesso em 26 set. 2023.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Rev. Novos estudos**. CEBRAP: São Paulo. v. 39, n. 01. p. 59-79. abr. 2020.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 74, abr. de 2001, p. 27-42.

O'CONNELL, N. Writing the Deaf Self in Autoethnography. In.: KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; O'BRIEN, D. (Eds.). **Innovations in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars**. New York: Oxford University Press, 2017.

OLIVEIRA, C. Z.; BULHÕES, J. Memória docente como parte da formação profissional. **Rev. Acta Semiótica et Lingvistica**, v.17, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, M. R. Linguística Textual. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

OPAS – **Organização Pan-Americana da Saúde. Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 01 out. 2023.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 26-31.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172%2>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. O gênero da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 04 out. 2023.

PIAGET, J.. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIRES, M. M. S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2021.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAIMONDI, G.A. ; MOREIRA, C. ;BRILHANTE, A.V. ; BARROS, N.F. **Autoetnografia performática e a pesquisa qualitativa na saúde coletiva: (des)encontros método+lógicos**. Cadernos ensp. Fiocruz. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/QpHzDBkR6cLpWjttVfxm7LP/?lang=pt#> . Acesso em: 19 set. 2023.

RESENDE, M. L. M. **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: Mar. 2010.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RICHARDSON; PIERRE. La introspección y la escritura como herramientas de investigación. In: CALVA, S. M. B. (ed.). **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, P. R. S. O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 16, n. 2: p. 195-207, ago. UMS, Campo Grande – MS, 1999.

ROSA, R. F. A. S. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 05, ed. especial, abr., 2019, artigo nº 1163| claec.org/relacult | e-ISSN: 2525-7870.

SANTANA, D. A. **A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes – Londrina/PR.2013-2014**. 2016. 332 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, ago./2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 17 set. 2023.

SCHHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, coleção as faces da Linguística Aplicada, 2004.

SILVA, M. J. S.; SILVA, R.M. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. **CONEDU**, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SKINER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Trad. TODOROV, J. C.; AZZI, R. 11º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUSA, S. M.; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**, 15(2), 46-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165201> . Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, J. F. Identidade profissional no ensino superior: a escolha do magistério como profissão. **VI Colóquio Internacional – Educação e contemporaneidade**. São Cristovão, SE, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/3/2.pdf> . Acesso em: 26 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, S. A.; GARCIA, C. E. N.; FERREIRA, F. M. M.; SALES, I. F. O.; FERREIRA, L. G. Interdisciplinaridade na prática: uma possibilidade de ensino e aprendizagem baseada em novos letramentos. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 11, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/interdisciplinaridade-na-pratica-uma-possibilidade-de-ensino-e-aprendizagem-baseada-em-novos-letramentos> . Acesso em: 10 out. 2023.

TOURINHO, E. Z. A Produção de Conhecimento em Psicologia: A análise do Comportamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 2, p. 30-41, 2003.

TIBAÓ, L. A. T.; SBANO, V. C. **Guia de introdução às teorias cognitivistas da aprendizagem: um ensaio de inserção da teoria na prática do ensino de ciências na natureza** . 1ed, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C; JÚNIOR, R. S. B. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, L.; RICCI, M.C.C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. OEMESC – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, 2020.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. **O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula** Letras, Santa Maria, Especial, 2020, n. 01, p. 35-55.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M.; SALES, R. S. Enunciados multissemióticos na sala de aula na visão bakhtiniana: Um dizer sobre dizeres e um fazer sobre fazeres. In: FRANCELINO, P. F.; SANTANA, W. K. F. (Org.) **Bakhtin e o Círculo em fronteiras do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Development of higher mental processes**. Moscou, Izd. Akad. Pedagog. Nauk RSFSR, 1960.

WALL, S. An autoethnography on learning about autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, Article 9, 2006. Disponível em: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

WATSON, J. B., & LASHLEY, K. S. **The effect of the amount and frequency of practice in learning archery**. Carnegie Institution of Washington Yearbook, 1913, 12,180–181.

WINTERS, J.R.F., NOGUEIRA, D.R., HEIDEMANN, I.T.S.B., DURAND, M.K., MAGAGNIN, A.B., ARAKAWA-BELAUNDE, A.M. Remote teaching during the COVID-19 pandemic: repercussions from professors' perspective. **Revista Brasileira de enfermagem – REBEN**. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/h36cMcTq3L8ZrYdzWgJGqqC/?lang=en>. Acesso em: 04 out. 2023.