

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA  
SILVIA ARMADA MARTINS  
ANGELA B. CAVENAGHI THEMUDO LESSA  
(ORGANIZADORAS)



# DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE FORMADORES  
EM CONTEXTOS DIVERSOS

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

---

048d Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque (org.).  
Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos /  
Organizadoras: Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, Sílvia Armada Martins e Angela  
Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa; Prefácio de Adolfo Tanzi Neto.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5637-299-0.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino - instrução e estudo - Pedagogia. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	
DIÁLOGOS FORMADORES EM TEMPOS DE EXISTÊNCIA .....	7
Adolfo Tanzi Neto	
APRESENTAÇÃO .....	11
ENCONTROS REFLEXIVOS COMO ESPAÇOS DIALÓGICOS A SERVIÇO DA RE- FLEXÃO CRÍTICA E DA TRANSFORMAÇÃO.....	17
Silvia Armada Martins	
A PEDAGOGIA DELIBERATIVA COMO UMA FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS E DEMOCRÁTICOS.....	37
Leonardo N. Correa	
“NA HORA EM QUE JUNTA TUDO É QUE DÁ UM NÓ” .....	57
Glauco Augusto de Souza	
A AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE FORMA- DORES: (RE)VISITANDO CONCEITOS .....	73
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira Angela B. C. Themudo Lessa	
A HORA DA BRINCADA (live) COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO FRENTE AO INÉDITO VIÁVEL.....	109
Ulysses C. C. Diegues Fernanda Coelho Liberali	
PROJETO BRINCADAS: RELATO DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	125
Luciana K. Modesto-Sarra Bianca Sgai Franco Medeiros	

## A AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES: (RE)VISITANDO CONCEITOS

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira  
Angela B. C. Themudo Lessa

*Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.*  
(BAKHTIN, 2016 [1953-1954], p. 26)

*[...] Textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gêneros, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos.*  
(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19-20)

### INTRODUÇÃO

Ao situar a linguagem como prática social, realizada por falantes em inter(ação), torna-se imprescindível compreender como nossos discursos mobilizam diferentes sentidos e significados a depender da esfera comu-

nicativa em que nos encontramos. É fato que os textos variam a depender do contexto social, assim como o falante significa e ressignifica esses textos de acordo com a prática situada, com a vida vivida. Como seres constituídos sócio-histórico-culturalmente<sup>1</sup>, entender como as cadeias discursivas se organizam permite (re)ver o nosso papel na/para com a sociedade, refletindo sobre as relações de poder, as desigualdades sociais e os preconceitos, para citar alguns.

Ao debruçarmos nossos estudos sobre a língua materna, revisitamos, primeiramente, o que chamamos de português, pois as linguagens ocupam espaços diferenciados em nossas vidas sociais e utilizamos as linguagens em momentos e lugares definidos no momento da enunciação (SANTOS, 2000). Assim, certos de que a(s) linguagem(ns) permeia(m) as relações humanas nas mais diversas práticas sociais, a formação de formadores desenvolvida na perspectiva da reflexão-na-ação e sobre-a-ação (SCHÖN, 2000 [1983]) permite o repensar das práticas pedagógicas, a revisão teórico-metodológica, além de abrir espaços para o diálogo-dialético em torno do fazer/propor educação rumo a uma transformação social.

Importante enfatizar que a formação de formadores é lugar de conflitos e tensões na busca da resolução de problemas para dada situação e, nesse sentido, precisa e deve estar articulada entre educadores, coordenadores, gestores, supervisores, membros da comunidade, alunos e pais porque, ao atuarem juntos como agentes de formação, interessados e comprometidos a exercerem papel efetivo nas práticas escolares, podem contribuir para uma mudança social (LIBERALI, 2013).

Com essa perspectiva, este capítulo objetiva discutir como uma ação crítico-formativa desenvolvida por formadoras de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Acre, doravante SEE-AC, colaboraram para a reconstrução de conceitos – gêneros discursivos e multiletramentos – que consideravam estáveis e internalizados.

---

1 Optamos por utilizar “sócio-histórico-cultural” com hífen por ser, a partir de Vygotsky, um construto oriundo da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, a qual busca entender a formação do sujeito na/pela atividade social, em seus conflitos e tensões, rumo à transformação social.

Partimos do princípio de que a formação de formadores proposta teria que estar articulada com uma necessidade da realidade escolar acriana. Com esse pressuposto, a Diretoria de Ensino destacou o fato de que muitos educandos, especialmente do ensino médio, abandonam os estudos devido aos mais diferentes fatores, dentre eles, a gravidez precoce e a necessidade de irem para o campo de trabalho com o fim de ajudar no sustento da família.

Mediante essa constatação e diante dos resultados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), o qual evidencia que grande parcela dos estudantes chega ao final do Ensino Médio entre os níveis abaixo do básico e básico em língua portuguesa, limitar-nos-emos a uma proposta de formação desenvolvida para o ensino médio – podendo ser revisada para os demais ciclos – com a finalidade de construir, de modo crítico-colaborativo, uma rede didática com foco em dado gênero discursivo e nos multiletramentos.

A título de organização textual, filiadas a uma corrente teórica de língua/linguagem que considera a palavra como signo ideológico, refletindo e refratando a realidade e, assim, pode ser fiel, distorcer e/ou considerá-la a partir de um determinado ponto de vista, propomos uma reflexão teórico-crítica sobre as tramas que envolvem a língua/linguagem e o esforço para ser inter-trans-indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Por solicitar uma postura transgressiva, os estudos que envolvem os gêneros discursivos e os multiletramentos são construtos teóricos que têm a palavra como núcleo organizador dos enunciados concretos, sejam eles orais, escritos e/ou multimodais e podem colaborar para uma educação equitativa e real.

Em seguida, não podemos esquecer e, conforme apontado por Bauman (2005), vivemos na era da globalização, da fluidez das relações, nas fronteiras invisíveis, próprias da tecnologia que autoriza o indivíduo a transpor as regras do que é dito/conhecido como convencional, sendo que a própria palavra convencional foi ressignificada. É no movimento contínuo e ininterrupto de uma sociedade fragmentada e superdiversa (VERTOVEC, 2007) que o docente de língua materna se depara na prá-

tica real da sala de aula e organizar espaços de formação de formadores pensando em como as linguagens líquidas (SANTAELLA, 2007) integram no ambiente virtual é proporcionar conhecimento para entender o mundo em transformação.

Na sequência, apresentamos a ação crítico-formativa desenvolvida a partir dos pressupostos discutidos por Oliveira (2020, p. 100), ao argumentar que as ações crítico-formativas não se fundamentam apenas na busca de um resultado final, mas que durante o processo de formação e após ele, ocorre a reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas, com vistas a verificar como e se houve algum impacto na teoria-prática do formador para, assim, rever os pontos não elucidados.

Logo após, analisamos os dados encontrados na ação crítico-formativa apresentada e veremos como contribuiu para uma revisão e reconstrução dos conceitos em estudo. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

#### NAS TRAMAS DAS LÍNGUAS/LINGUAGENS TRANSGRESSIVAS

Tomamos emprestado o termo transgressivo discutido por Pennycook (2006) por entender que as linguagens são múltiplas, fluidas, mutáveis, dinâmicas sendo necessário ter um agir/pensar sempre problematizador. Transgredir, na educação, é resistir e cruzar os limites de uma educação opressora, disciplinante para conduzir os educandos a uma práxis libertadora, democrática, com vistas para uma consciência emancipatória e construir novas realidades sociais.

Essa ação de refletir e agir a fim de construir novas realidades sociais por meio da língua/linguagem implica no entendimento de como os discursos se relacionam com a globalização, com a nossa história colonial, com nossas crenças e valores, com os preconceitos – linguístico, raça, gênero, classe social, orientação sexual, religioso, dentre outros –, com o desenvolvimento das culturas populares, das identidades, assim como das práticas docentes. Ao proporcionar espaços de ações crítico-formativas que busquem “criar inteligibilidade sobre problemas sociais

em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), as verdades são contestadas, o conhecimento é reavaliado e as práticas pedagógicas e educativas resistem-expandem na busca do inédito-viável freireano a partir de suas próprias realidades.

Transgredir pelas línguas/linguagens é ter o entendimento de que se todo conhecimento é político, cabe ao formador desenvolver situações de aprendizagem em que se questionem os conceitos apresentados e considerados estandardizados. Ao propor uma agenda política crítica, as questões sociais, políticas, econômicas, culturais e de linguagem(ns) são levadas em consideração por fazerem parte das construções da vida social e pessoal (MOITA LOPES, 2006, p. 22) dos sujeitos. Transgredir ultrapassa, como bem situado por Pennycook (2006)

[...] os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Assim, ao entrar no território proibido temos que estar dispostos a romper com as fronteiras, a encarar os alunos como ser humano integral, na busca não apenas do conhecimento didático dos livros, mas também do conhecimento que o faça entender o seu papel de viver no mundo. Para isso, conforme argumentado por hooks (2015, p. 28), temos que exercer o papel de educadores voltados para uma pedagogia engajada, com o compromisso ativo de autoatualização e promotora do próprio bem-estar. É com o cuidado de si e do outro que seremos capazes de fortalecer e capacitar nossos educandos para serem transgressivos e questionadores do próprio saber.

Essas tramas que envolvem as línguas/linguagens invadem todas as esferas da comunicação humana – pública e privada – fazendo-se necessário haver uma reorganização das ações pedagógicas dos educa-

dores aliadas para uma educação conectada com as práticas sociais que ocorrem no presencial/virtual. Segundo Dias, Coroa e Lima (2018), os diálogos entre escola e sociedade no século XXI se encontram pautados nas diferentes formas de ver o mundo e compreender como os sujeitos estão mergulhados nas interações e vivências dentro e fora do ambiente escolar, colaborando para a reconstrução e remodelagem dos “objetos de saber” que entrelaçam os sujeitos na “historicidade, no ‘eu’ e o ‘outro’ e nos processos de identidades.” (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 34-35).

Em decorrência dessa realidade, ao nos debruçarmos sobre os estudos de línguas/linguagens de maneira transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e inter-trans-INDisciplinar (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998) há o abandono das normas rígidas, do ensino engessado, do modelo tradicional de ensino que desconsidera o educando e constitui-se como uma ameaça para os que vivem dentro dos limites disciplinares, do preconceito linguístico, com suas verdades únicas, transparentes e imutáveis (MOITA LOPES, 2006, p. 26). Esse fazer transgressivo aposta no “diálogo de transfronteiras” (FABRÍCIO, 2006, p. 52) e coloca em evidência outras formas de sociabilidade, outros atravessamentos e outras vozes.

Ao assumir essa postura transgressiva, o formador proporciona espaços de formação de formadores que dialogam com os novos alunos que estudam, leem, escrevem, veem ouvem e pesquisam usando múltiplas formas de fontes e mídias. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) enfatizam que, ao invés dos educadores fecharem suas portas de salas de aula e elaborarem trabalhos individualmente, os “novos professores” (p. 28) são profissionais colaborativos, compartilham on-line seus projetos com colegas, reutilizam e adaptam os projetos de aprendizagem de outros professores, ou seja, ficam imersos em uma cultura profissional de suportes e compartilhamentos mútuos.

Os “novos professores” questionam verdades impostas coloniais como o uso correto da língua em que “antigos professores” ensinam a língua de forma genérica, descontextualizada e priorizam a importância de escrever e falar corretamente como forma de alcançar certo status social. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) professores com essa

postura pedagógica desconsideram os diferentes usos sociais da língua, quem envolvem diferentes contextos formais/informais e reafirmam certo preconceito linguístico.

Desse modo, “novos professores” quando articulam as línguas/linguagens por meio de textos orais, escritos e multimodais auxiliam os educandos a compreenderem que os discursos são construções sociais, reguladores, buscam disciplinar o sujeito e apresentam como verdadeiros certos modos de agir e pensar sobre o mundo, sobre os outros e de representar a realidade (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, ao propor questões de ensino-aprendizagem que envolvam os gêneros discursivos e os multiletramentos, podemos contribuir para a formação de um sujeito crítico, ético e sensível ao que ocorre ao seu redor. Além disso, é pela(s) línguas/linguagens que podemos promover as mudanças sociais. É o que veremos a seguir.

#### GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTILETRAMENTOS: DIÁLOGOS PERTINENTES

Bakhtin (2016 [1952-1953]) argumenta que o emprego da língua se efetua em formas de enunciados orais, escritos e, acrescentando-se, multimodais por serem proferidos por integrantes que utilizam a linguagem nos diversos campos da atividade humana, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada campo, por meio do conteúdo (temático), do estilo e da construção composicional. Essas possibilidades de usar os gêneros discursivos nas formas da oralidade, da escrita e dos recursos multissemióticos – sons, gestos, imagens, gravuras, expressões fisionômicas e corporais, dentre outras – permitem-nos transitar em diferentes situações comunicativas.

Como os gêneros discursivos circulam em contextos formais, informais, públicos e privados, alguns contextos e/ou esferas comunicativas são mais sistematizados, regrados e precisam de algum tipo de mediação para que o sujeito obtenha mecanismos de mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para transitar e comunicar-se nesses ambientes, tais como o jurídico, o acadêmico, o jornalístico, dentre outros.

Na perspectiva bakhtiniana, língua, enunciado e gêneros formam um elo interdependente, tendo em vista que a interação entre os falantes origina e ressignifica os gêneros discursivos que circulam no meio social. Desta forma, os gêneros discursivos podem ser diversos e inesgotáveis já que são inúmeras e multifacetadas as atividades humanas. Por essa situação e conforme discutido por Rojo (2007a, p. 1762), estudar a “língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos”, de modo a não romper com o frágil fio que garante a “visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas” incentiva para uma visão transdisciplinar de ensino-aprendizagem.

Em face dessa situação, todas as nossas falas, das mais cotidianas às mais formais, encontram-se articuladas em algum gênero discursivo, organizando a nossa comunicação, na sociedade urbana, complexa e tecnológica da qual participamos. Ainda sob esse prisma, ao estudar os gêneros discursivos é preciso atentar que raramente teremos gêneros apenas primários – do cotidiano, privado – porque estes se entrelaçam com os secundários – de finalidade pública, – absorvendo e transformando os primários em sua composição (ROJO; BARBOSA, 2015).

Ao compreender como os gêneros discursivos se organizam e funcionam dentro do sistema de comunicação, de acordo com Bazerman (2005), ajuda-nos a entender o modo como são produzidos e a situação em que se encontram envolvidos. Diga-se de passagem, é preciso considerar que determinados textos, mesmo bem-produzidos, podem não funcionar a contento, a depender do contexto em que se encontram ou são divulgados e do interlocutor. Dessa forma, estudar os gêneros discursivos requer uma revisão constante das atividades desenvolvidas e dos textos escolhidos porque é na interação crítico-colaborativa que é possível verificar o ensino-aprendizagem.

Em sintonia com o discutido por Rojo e Barbosa (2015), os gêneros discursivos são práticas sociais complexas, entidades da vida e, ao serem articulados em situações que envolvam os sujeitos em seus diferentes campos de atuação comunicativa, a esfera escolar contribui

para que possam ser compreendidos os ecos ideológicos dos enunciados didáticos (e para além deles), colaborando para minimizar as “privações sofridas”, de modo a potencializar a qualidade da aprendizagem escolar (ROJO, 2007a).

Bakhtin (2003 [1953-1954]) indica que o diálogo com o texto se relaciona com o contexto do leitor e do social articulados com outros textos, na busca de compreender a função que exerce no contexto ao qual está inserido. Com esse argumento, o texto vive em contato com outro texto (contexto) e não no contato mecânico, “opositivo” (p. 401), como se fosse único, abstrato, pelo contrário, é na interação, no contato com o outro que o texto vive e, segundo Ponzio (2016), permite pressupor espaços-tempos diferentes para quem pergunta e para quem responde, seja na interação face a face e/ou virtual.

Isso porque o texto atua como objeto vivo e torna evidente certas escolhas lexicais dos falantes, expressam posicionamentos axiológicos, o que o autoriza (ou não) a desenvolver determinados discursos a depender do lugar onde se encontra, dos ouvintes, dos objetivos, dos recursos e meios empregados. Ao pensar em ações crítico-colaborativas na formação de formadores é preciso considerar qual gênero discursivo será melhor analisado pelos participantes. Ademais, é preciso promover o “engajamento em diálogos difíceis e inevitáveis das diversidades” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 39) para que formadores e professores possam refletir sobre como “promover ensino-aprendizagem meio às inúmeras variedades de linguagens e de discursos que circulam nas mais diferentes esferas comunicativas e que atravessam as fronteiras do visível” (OLIVEIRA, 2020, p. 64).

Nessa direção, consideramos importante destacar que a sociedade ressignificou e ampliou a forma como interagimos com a leitura e a escrita. Uma arquitetura de gêneros articuladas com os multiletramentos (NLG, 1996) fez a escola repensar o que ensinamos e como lidamos diante dos textos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) que se encontram nas diferentes esferas, especialmente, na virtual. Em consequência, torna-se fundamental refletir/agir e propor espaços de ações

crítico-formativas em que os objetos de ensino são articulados aos multiletramentos e às práticas sociais reais porque diante da sociedade em rede (CASTELLS, 1999) cada vez mais atuante, o ensino precisa agir em favor de uma mudança e transformação social.

Não podemos esquecer que a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de uma discussão de pesquisadores<sup>2</sup> que refletiam acerca da multiplicidade de canais de comunicação, da diversidade cultural e linguística do mundo contemporâneo, de modo a exigir uma visão mais ampla sobre o currículo e os letramentos, além do que era retratado pelas abordagens tradicionais de ensino de língua/linguagens. Para os autores, os multiletramentos superam a abordagem pedagógica tradicional, sendo necessário enfatizar e discutir sobre as múltiplas diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade.

Ainda na perspectiva dos autores, ao articular o currículo e as práticas pedagógicas com os objetivos da pedagogia dos multiletramentos, os educandos se tornam agentes da aprendizagem, evoluem no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, alcançam o engajamento crítico para projetar o seu futuro social e podem conquistar o sucesso por meio dos trabalhos/projetos realizados.

Em face dessa proposta, os multiletramentos engajam “novos tempos, novas tecnologias, novos textos e novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116) e para os espaços de ações crítico-formativas solicitam “novos formadores” capazes de discutir como o mundo globalizado adentrou na sala de aula e fez com que o prefixo “multi” – multimodalidade, multiculturalidade, multimídia, multilinguismo – solicitassem mudanças urgentes no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, de forma visível e crescente os textos envolvem relações complexas entre elementos (áudio)visuais e a palavra escrita nas diferentes esferas comunicativas. Dos supermercados, com suas

---

2 Pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, cujos membros eram Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels, autodenominados The New London Group (NLG), que se reuniram em 1996 para debater sobre os problemas educacionais pelos quais o ensino anglo-saxão passava.

palavras espalhadas, das revistas e livros impressos com imagens, gráficos, letras com diferentes formas e marcações até chegarmos aos ícones visuais e links de hipertextos presentes no ambiente virtual. Essa forma dos textos escritos serem divulgados de maneira cada vez mais multimodal precisa ser “habilmente completado por uma aprendizagem sobre o *design* multimodal de textos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22) Por sua vez, é preciso considerar como propomos questões de ensino-aprendizagem com o design multimodal de textos. Santaella (2007, p. 24) destaca que nos encontramos na era das *linguagens líquidas*, nas quais imagens, diagramas, sons, escritas, fotos deslizam uns para os outros, sobrepondo-se, complementando-se, separando-se, entrecruzando-se de modo a perder a estabilidade dos suportes fixos. Essa liquidez das relações humanas e da sociedade do consumo, conforme discutido por Bauman (2005) e metaforizada pelas *linguagens líquidas* de Santaella (2007), faz-nos refletir e agir em prol de rever e pensar o nosso papel de educador. Segundo Oliveira (2020),

Ao refletirmos sobre como a *liquidez* transmuda o nosso modo de pensar o mundo e de aprender, torna-se mais do que necessário promover diferentes movimentos para a educação, para as práticas letradas, para ações crítico-formativas que considerem os multiletramentos (OLIVEIRA, 2020, p. 67).

Sob esse prisma, a formação de formadores proposta por meio da ação crítico-formativa, precisa conceber como esse educando que vive na era das *linguagens líquidas* organiza o seu modo de estudar e de viver articulado com o real-virtual. Ao formador cabe o questionamento sobre como as informações são apresentadas nas diferentes esferas comunicativas e, principalmente, no ambiente virtual. Desenvolver o repertório linguístico e cultural do estudante auxilia no trânsito dos ambientes físicos e virtuais a partir de suas necessidades e objetivos (ROJO, 2013a, p. 8) e, ao ter na sala de aula o nativo digital (PRENSKI, 2001), a formação de formadores não pode deixar de levantar questões que envolvam diferentes formas de entender a realidade, as pessoas, os fluxos migratórios,

as linguagens, as culturas, enfim, os diferentes modos de pensar/agir e se locomover na sociedade contemporânea.

Segundo Kalantzis e Cope (2012), a multimodalidade, por envolver textos que utilizam a multiplicidade de linguagens e semioses, exige leitores que tenham habilidades para compreender como os textos (gêneros discursivos) articulam o escrito ao visual, ao oral, ao áudio, ao gestual, aos elementos táteis, espaciais e a outros recursos semióticos, para criar significados, valores, formas de interação e de ação sobre o que está sendo apresentado no ambiente digital.

Destaque-se, nas palavras de Lankshear e Knobel (2006, 2007, 2013), não há práticas sociais de letramentos sem significados, assim como não há sentido fora da prática. Nessa direção, é necessário o uso de ações, raciocínios e ideias tais que provoquem uma ruptura nas formas convencionais de ler, escrever e atuar no mundo. Essas novas práticas sociais socialmente reconhecidas convivem com formas de letramentos ainda estandardizadas. É, portanto, no desenvolvimento de novas maneiras de leituras e de escritas que há a possibilidade de transformação de perspectivas tradicionais de ensino.

Em razão dessa realidade, para que ocorra uma educação linguística que considere o aluno como ser multicultural, Cope e Kalantzis (2009b) enfatizam que a escola deve proporcionar projetos futuros que ponderem sobre dimensões relacionadas à *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), ao *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e às *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal). Isso porque, na modernidade líquida e fluída (BAUMAN, 2001 [2000]) em que vivemos, torna-se necessário que os espaços de formação promovam uma educação linguística capaz de ampliar o repertório cultural do educando, adaptável às mudanças constantes que ocorrem na sociedade.

Vale mencionar a provocação de Mollica *et al.* (2015) sobre o significado de dizermos que os educandos são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) e/ou chamarmos de educandos “conectados”. Estar conectado não significa, *a priori*, que eles tenham o conhecimento suficiente sobre as ferramentas digitais. É preciso refletir sobre quais

são os seus interesses, as suas pesquisas, o que leem e escrevem, isto porque, mesmo diante das transformações ocorridas na sociedade, ainda ostentamos o índice de 10% de analfabetos e de quase 80% de analfabetos funcionais, ou seja, incluir os brasileiros na cultura letrada é uma tarefa mais árdua do que apenas implementar políticas públicas de acesso aos meios digitais.

Assim, é inegável atendermos às necessidades de uma educação emancipatória, qualitativa, autônoma em que é propiciado aos educandos mecanismos para torná-los agentes da própria aprendizagem. Para isso, as ações crítico-formativas preparadas para formadores precisam articular as Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2018) às realidades vivenciadas na comunidade escolar e às práticas situadas dos educandos para criarem caminhos para alcançarem a mudança social. Para além da cultura da escrita, “que deve continuar tendo centralidade na educação escolar” (BRASIL, BNCC, Ensino Médio, p. 478), a cultura digital, os (multi)letramentos produzem sentidos e significados que precisam ser explorados pelos formadores por envolverem representações na forma de pensar, de criar, de agir e de produzir discursos. Essa visão in-trans-INDisciplinar (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998) solicita uma formação de formadores conectada com a globalização e a (super) diversidade. Discutiremos em seguida.

#### FORMAÇÃO DE FORMADORES NA/PARA A GLOBALIZAÇÃO E NA (SUPER)DIVERSIDADE

Ao longo deste capítulo procuramos estabelecer uma formação de formadores pensada nos sujeitos que compõem a esfera escolar. Isto porque, conhecer a realidade, o contexto em que o formador está inserido possibilita um olhar mais acurado e próximo das necessidades de ensino-aprendizagem dos educandos. Por sermos seres constituídos sócio-histórico-culturalmente em contextos situados, a globalização redefiniu as formas como interagimos e como entendemos a educação linear e em redes.

Sibilia (2012), ao indagar se construímos redes ou paredes na educação, destaca que a natureza humana é mutável, constituída de subjetividades que se constroem e reconstroem-se pelas práticas do cotidiano, pelas conexões com as diferentes culturas e pelos corpos que se alteram e “se esculpem nesses intercâmbios” (SIBILIA, 2012, p. 10). Essas diferentes conexões articuladas entre línguas, culturas e mídias, especialmente no ambiente virtual, requerem formação de formadores capazes de discutir como as práticas sociais contemporâneas marcadas pela “superdiversidade” envolvem uma “variedade de significantes variáveis capazes de afetar *onde, como e com quem* as pessoas convivem” (VERTOVEC, 2007, p. 1) viabilizando a entrada de educandos nos mais diversificados contextos comunicativos.

Aliado ao conceito de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) é necessário apresentar, também, uma postura dialógico-dialética nas formações de formadores acerca da questão da globalização e suas implicações para o sistema de ensino. Em uma sociedade em que o ser humano é visto como mercadoria é preciso questionar a quem a globalização serve, pois, ao entendê-la como processo de interconexão entre países em todos os âmbitos – social, linguístico, tecnológico cultural, econômico, científico, político – que transforma hábitos e costumes em prol da sociedade de consumo, a educação tem dificuldades de atuar e conduzir o educando a obter igualdade de oportunidades, de promover uma educação mais equitativa.

Desse modo, toda e qualquer formação de formadores desenvolvida com vistas para a globalização e para a superdiversidade precisa situar a educação diante das práticas sociais, dos multiletramentos e de “novos professores” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26) engajados em uma educação híbrida. Ademais, é sabido que toda e qualquer mudança na educação precisa organizar uma transformação na profissão e na formação docente e, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), se pretendemos ter “novos aprendizes” precisamos de “novos professores” que sejam designers de ambientes de aprendizagens para alunos engajados, profissionais capazes de possibilitar as condições para as quais os educandos assumam maiores responsabilidades pela própria aprendizagem e

[...] permaneçam como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com os *designers* de aprendizagem de internet, em espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudantes; todas essas coisas, enfim, que formam um ambiente parecido com redes sociais ou *blogs*. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28).

Ao formar um ambiente propício para compreender como as línguas/ linguagens interagem nos mais diferentes espaços, desenvolve-se uma postura crítica sobre o que acontece ao redor da comunidade, do país, do mundo. Para os aludidos autores, a evolução das práticas de ensino envolve, assim, uma significativa mudança na identidade profissional do educador, uma vez que o ato de ensinar deixa de ser cada vez mais expositivo e passa, progressivamente, a ser uma profissão híbrida de documentação e de geração de dados.

O ambiente on-line expande o alcance da aprendizagem para além do tempo/espaço, para além das paredes da sala de aula e dos horários de aprendizagem determinados por números de minutos para cada aula. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propuseram um quadro em que apresentam os “novos alunos” e os “novos professores” articulados a novos modos de pensar as questões de ensino-aprendizagem em uma sociedade marcada pela globalização e pela superdiversidade.

**Quadro 1 – Nova aprendizagem (*New learning*)**

<b>Novos alunos</b>	<b>Novos professores</b>
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis de resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a Inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Quadro elaborado por Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 28

Por essa proposta de novas aprendizagens o novo professor atua colaborativamente, compartilha on-line seus projetos de aprendizagem com os colegas, são abertos para ouvir a opinião dos demais, participam da elaboração de projetos coletivos, ou seja, estarão imersos em uma cultura (postura) profissional de suporte e compartilhamento mútuos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28).

Ao procurar organizar as questões de ensino-aprendizagem em uma sociedade em que a globalização e a superdiversidade requerem deslocamentos drásticos de comportamento, além de evidenciar o enorme fosso das desigualdades sociais e de seus preconceitos, essas mudanças podem e devem ser negociadas, ampliadas, discutidas, reavaliadas e validadas. A formação de formadores não pode acontecer de maneira vertical, mas de um modo em que as ações desenvolvidas aconteçam com os participantes e não sobre eles (PIMENTA, 2012), em um “projeto articulado entre as instâncias formadoras, que buscam, na relação dialógica e dialética, confrontar os problemas existentes na atividade educativa e procurar soluções exequíveis nos contextos em que atuam e, depois, para além deles” (OLIVEIRA, 2020, p. 100). Para isso, é preciso desenvolver ações crítico-formativas para formadores, que será apresentado a seguir.

#### A AÇÃO CRÍTICO-FORMATIVA PARA FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para Nóvoa (2016) a formação de formadores precisa ter uma agenda em que ocorra a defesa da experiência individualizada como estratégia de formação, já que cada sujeito tem um percurso próprio de aprendizagem. Ao conduzir uma ação formativa ela deve estar entrelaçada com as práticas sociais, aliado à teoria-prática, com o currículo integrado e integrador, afastando-se totalmente de uma proposta estratificada de currículo.

Filiamo-nos ao argumento de Nóvoa (2016) por acreditarmos ser fundamental partir da prática situada, das experiências de reflexão-nação e sobre-a-ação (SCHÖN, 2000 [1983]) realizadas no contexto vivido pelo educador para mobilizar ações pedagógicas realmente eficazes. Por essa concepção e em sintonia com Magalhães (2010), a atividade de formação de formadores é construída em colaboração conjunta, envolvendo intenção para agir, falar e ouvir o outro, ser ouvido, pedir esclarecimentos, aprofundar as discussões, além de envolver ações intencionais para pontuar possíveis contradições (MAGALHÃES, 2010, p. 29). Desse modo, é de extrema importância a participação de todos,

inclusive do educando, por viverem as situações no cotidiano escolar e terem muito a apresentar.

É no pensar e no agir não contaminados pela liquidez das linguagens (SANTAELLA, 2007) que buscamos, de modo colaborativo e em contexto de (re)negociação constantes, ações crítico-formativas com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que, de algum modo, pareciam estar cristalizados. Nessa perspectiva, conforme situado por Magalhães (2011), o envolvimento de todos os participantes serve para compreender uns aos outros e, colaborativamente, ocorrer um movimento para a revisão de conceitos que possam estar consolidados.

A revisão de conceitos e a busca pela mudança social não acontecem sem o agir ético, respeitoso e colaborativo. Para Engeström (2011), toda aprendizagem humana acontece *dentro e entre* sistemas de atividades complexos e em constantes mudanças, no qual as informações são constantemente alteradas de modo que somos conduzidos a reinterpretar os fatos, em suas múltiplas formas. Baseado em Vygotsky e seus seguidores, o autor estabelece uma abordagem metodológica radical, a qual chama de *intervenções formativas* (ENGESTRÖM, 2011, p. 599-600), considerando o ser humano como agente, dotado de intencionalidade, capaz de interpretar e reinterpretar os desafios propostos.

Com essa proposta o autor salienta que o princípio da dupla estimulação proposto por Vygotsky leva a um conceito de *intervenções formativas* a qual o sujeito ao ser colocado diante de uma situação-problema, é orientado por meio de artefatos culturais a utilizar e transformar a situação-problema em uma atividade mediada e produtora de novos conhecimentos, novas possibilidades de aprendizagem (VYGOTSKY, 2005 [1934]). Essa proposta de intervenção formativa proposta por Engeström (2011) são significativas por considerar o sujeito como agente da aprendizagem, na busca de novos modos de pensar o mundo.

Diante dessa proposta, pensamos que as ações crítico-formativas ao serem desenvolvidas por meio de um tema comum, “os sujeitos se envolvem no complexo movimento do desenvolvimento social, revisitam conceitos e ressignificam o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2020, p. 98). Assim, as ações crítico-formativas seguem quatro princípios, a partir de Engeström (2011):

Quadro 2 – Comparativo entre intervenções formativas e ações crítico-formativas

<b>1. PONTO DE PARTIDA</b>	
<i>Intervenções Formativas</i>	<i>Ações Crítico-Formativas</i>
Todas as participantes enfrentam um objeto problemático e contraditório, analisando-o e expandindo-o, para construir um conceito novo.	As participantes definem o objeto de estudo de acordo com o problema detectado pelo grupo e buscam analisar o objetivo da ação e os conceitos teóricos que emergem durante as discussões. Esse aspecto é crucial para que reconsiderem os posicionamentos pessoais, a fim de possibilitar uma reflexão-na-ação sobre o objeto de estudo e ressignificar a atividade docente/discente.
<b>2. PROCESSO</b>	
<i>Intervenções Formativas</i>	<i>Ações Crítico-Formativas</i>
O conteúdo e o curso da intervenção estão sujeitos a constante negociação. A dupla estimulação, como mecanismo central, implica que as participantes ganhem agência e se encarreguem do processo.	A resistência faz parte do processo, sendo necessário refletir sobre a validade do objeto de estudo, além de tornar as participantes atuantes durante o processo da ação crítico-formativa. É imprescindível que ocorram atividades teórico-práticas diferenciadas e realizadas pelas participantes; que estas evidenciem os diferentes contextos em que atuam e busquem, juntas, possibilidades de ações efetivas.

<b>3. RESULTADO</b>	
<i>Intervenções Formativas</i>	<i>Ações Crítico-Formativas</i>
Pretende-se gerar novos conceitos que possam ser utilizados em outros contextos, como possibilidades para a concepção de novas soluções localmente adequadas. Um resultado chave das intervenções formativas é a agência entre as participantes.	Busca-se, diante dos conceitos abordados, refletir sobre como o conhecimento adquirido pode interferir na vida das participantes, de maneira ativa, significativa, em contextos (não) situados. Além disso, mediante o resultado, pode-se rever o que precisa ser reconsiderado e revisado para que a ação crítico-formativa seja orientada pelos pontos não elucidados.
<b>4. PAPEL DO PESQUISADOR</b>	
<i>Intervenções Formativas</i>	<i>Ações Crítico-Formativas</i>
A pesquisadora tem como objetivo provocar e sustentar um processo de transformação expansivo, liderado e de propriedade das próprias participantes.	A pesquisadora abre espaço para a agência criadora das participantes e colabora para que as participantes construam e reconstruam o objeto de estudo, refletindo criticamente sobre como esse objeto de estudo pode contribuir, nos contextos em que se encontram e para além deles, para práticas educativas mais eficazes.

Fonte: baseado em Engeström (2011). Coluna à direita elaborada por Oliveira (2020)

Desse modo, as ações crítico-formativas não se baseiam apenas no resultado alcançado, mas que, durante *todo o processo e após ele*, seja possível refletir criticamente sobre a ação, com vistas a verificar se o que foi proposto e desenvolvido impactou, significativamente, na teoria-prática do formador, além de se tornar o norte para uma revisão e reorganização das ações crítico-formativas seguintes.

Ao considerar esta perspectiva, a construção do saber evoca ações à luz das transformações que vivenciamos nos mais diferentes contextos sociais, institucionais, educacionais, pessoais, religiosos, para citar alguns. É inegável vemos como a globalização alterou a nossa relação com os costumes, com as culturas, com a economia e com a interação com o(s) outro(s).

Não podemos esquecer que o desenvolvimento científico-tecnológico provoca inquietações e dilemas que precisam ser confrontados diariamente. Do ponto de vista institucional e educacional há, cada vez mais, a premissa de que é necessário promover ações mais eficazes que definam os rumos pedagógicos e políticos da educação, de modo a orientar como podemos proceder diante de uma sociedade cada vez mais multimodal, multicultural, multimidiática e multissemiótica.

É sob a ótica pessoal que o profissional da educação pode tomar decisões e tornar-se o agente da própria formação. Isso significa a possibilidade de o educador agir de forma auto-heteroecoformador (FREIRE; LEFFA, 2013) para romper com as culturas de isolamento, de ensino compartimentado, de práticas pedagógicas engessadas, do posto de detentor do saber e favorecer espaços de reflexão-na-ação e sobre-a-ação (SCHÖN, 2000 [1983]) sobre o objeto de estudo. Agir de modo auto-heteroecoformador (FREIRE; LEFFA, 2013) requer uma desconstrução do conhecimento para reconstruir novas formas pedagógicas, novos modos de olhar o sujeito da educação, ressignificar conceitos e se tornar, de fato, um “protagonista e responsável pelo mundo em que vive” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75).

A pergunta de Nóvoa (2013, p. 16) “por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” não é tão fácil de ser respondida, mas, ao construir espaços de formação de formadores em que as ações crítico-colaborativas discutam as realidades e as dificuldades presentificadas nos contextos escolares é possível promover uma revisão nos saberes considerados cristalizados e agir em prol de uma mudança social. Essa é a questão a ser discutida adiante.

## FORMAÇÃO DE FORMADORES: REVISITANDO OS CONCEITOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTILETRAMENTOS<sup>3</sup>

A ação crítico-formativa desenvolvida para formadoras da SEE-AC aconteceu no início de 2019, em um momento em que elas organizavam a formação de formadores para a rede estadual de educação. A área de linguagens e códigos é organizada por servidoras do quadro efetivo, sendo que o tempo em que atuam como formadoras fica entre 2 anos e 28 anos. As formadoras são divididas em zoneamentos em que ficam com uma média de 3 a 5 escolas para coordenar junto aos gestores pedagógicos da escola.

No início do ano é preparada uma formação de formadores geral, com gestores, coordenadores pedagógicos e formadores que traçam as metas para serem alcançadas durante o ano. A pedido das formadoras e, em consonância com a BNCC, elas solicitaram que a ação crítico-formativa preparada estivesse organizada com os multiletramentos.

Diante desta solicitação, buscamos organizar uma ação crítico-formativa em torno de um tema gerador, um gênero discursivo, dos multiletramentos, de modo que a rede didática<sup>4</sup> envolvessem todas as formadoras de modo a articular, por meio da prática situada e dos problemas detectados, uma solução para os problemas detectados.

Ressalte-se que objetivos procurava identificar no discurso das formadoras (1) Quais são os sentidos e significados atribuídos pelos gêneros discursivos, sequência didática e multiletramentos?; (2) Quais sentidos e significados atribuídos aos conceitos de gêneros discursivos, sequência didática e multiletramentos contribuíram para as ações pedagógicas das formadoras?

---

3 Os dados aqui apresentados referem-se à pesquisa de doutoramento da autora Grassinete Oliveira, autora deste capítulo e que, em situações de diálogos e explicações, faz uso da primeira pessoa do singular.

4 Rede didática é discutida por Oliveira (2020) a partir da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em que são organizados projetos de atividades que são desenvolvidas fora de uma sequência linear, em torno de um tema gerador articulado com um gênero discursivo e que considera a prática situada dos participantes na busca da apropriação dos conceitos estudados, rumo a uma transformação no processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

Assim, para responder aos objetivos, os excertos escolhidos para análise referem-se aos dias 23 e 24 de janeiro de 2019 e referem-se, respectivamente, à ação crítico-formativa e ao momento reflexivo realizados com as formadoras da SEE-AC. Para o primeiro encontro, no dia 23 de janeiro, os recursos utilizados foram a videogravação e o gravador do telefone, já no segundo encontro, em 24 de janeiro, não foi realizada a videogravação. Utilizou-se apenas o gravador do telefone e um questionário escrito, por conta que as formadoras estariam em uma reunião previamente agendada.

Com base nas três fases propostas por Bardin (2016 [1977]), procedeu-se a análise linguística e da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011), de modo a verificar se as ações formativas propiciaram a criação de espaços coletivos de aprendizagem. Para a ação formativa do dia 23 de janeiro, o tema gerador, “Os perigos das Fake News na era da (des) informação”, auxiliou nos estudos sobre o gênero *notícia*, sobre a rede didática e os multiletramentos.

Por conta do tempo, textos foram encaminhados por e-mail para as formadoras a fim de que realizassem uma leitura prévia e anotassem os questionamentos. Em relação à obra *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, das autoras Roxane Rojo e Jacqueline Peixoto Barbosa (2015), foram priorizados os capítulos I e IV. O texto da *Nova Escola*, “Cuidado com a fábrica de mentiras” e uma resenha de *Por uma Pedagogia dos Multiletramentos – Ontem, Hoje e Sempre* (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

A leitura antecipada dos textos não foi muito eficaz. As formadoras argumentaram que, devido há várias mudanças na SEE-AC por conta do novo governo que assumiu o Acre, não tinham certeza se seguiriam como formadoras ou mudariam de função. Em sintonia com Severino (2011), por estarmos inseridos em um processo de desenvolvimento político, econômico e capitalista em expansão, algumas ações significativas são inviabilizadas no campo da educação.

Entretanto, precisamos ter uma postura auto-heteroformativa (FREIRE; LEFFA, 2013) para romper com a cultura do isolamento profes-

sional, com o individualismo e com o “se” continuamos ou não exercendo dada função. O educador pode rever o próprio conhecimento pela ação e interação uns com os outros, além de assumir uma postura crítica que supera a “função de formador” e considera a educação como forma de intervenção no mundo e prática de liberdade (FREIRE, 2002 [1996]).

Frente a essa exposição, pedi às formadoras que acessassem pelo celular ao link do R7<sup>5</sup> para participarem de um teste sobre notícias verdadeiras e falsas. Elas teriam que ler a notícia e marcar a que julgassem verdadeira e/ou falsa. Nas transcrições abaixo, trarei o que foi discutido sobre uma notícia que tratava de vacas “nazistas”. As formadoras precisavam verificar como essas notícias emitiam posicionamentos ideológicos, como eram explorados, onde eram divulgados, a quem se destinavam, dentre outras questões pertinentes ao gênero notícia. Indico que me apresento como formadora-pesquisadora (F-P) e as formadoras serão apresentadas como F-1, F-2, F-3, sucessivamente. Vejamos o primeiro *quiz* apresentado e depois o excerto da discussão.

Leiam as seguintes notícias veiculadas em diferentes mídias e façam a análise com base no contexto de produção, circulação e divulgação, conforme solicitado abaixo.



Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150107\\_vacanazi\\_fd](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150107_vacanazi_fd).  
Acesso em: 21 jan. 2019.

5 Você é capaz de descobrir se essas notícias são verdadeiras ou falsas? Disponível em: <https://noticias.r7.com/hora-7/voce-e-capaz-de-descobrir-se-essas-noticias-sao-verdadeiras-ou-falsas-16062018>. Acesso em: 21 jan. 2019.

1. O título chama a atenção? Como?
2. Como e onde as informações foram divulgadas? Em que se fundamentam?
3. Qual a data de publicação do texto? Condiz com a notícia lida?
4. A notícia tem imagens, fotos, áudios? Tem fonte de onde foram extraídos?
5. Há transparência nas fontes apresentadas? Como você identificou essa transparência?
6. Há coerência na notícia? A linguagem é apropriada? Explique.
7. Verifique o posicionamento da imagem e do texto: esquerda e direita, centro e margem, alto e baixo. Como a notícia está posicionada?
8. Quanto à saliência, os elementos são “feitos para atrair o expectador em relação à sua colocação na frente ou fundo, tamanho, cor da fonte, nitidez, o tamanho da letra, etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 183). Quais elementos são explorados na notícia lida?
9. Você conseguiu identificar quais notícias são falsas e/ou verdadeiras? Como chegou a essa conclusão?

(Material disponibilizado pela autora)

### **Excerto 1**

F-P: Eu estou pensando em multiletramentos. Nessa conversa inicial, falando da prática situada é o primeiro momento, fariamos um levantamento daquilo que é relevante para vocês, por exemplo, foi a fake news. O passo seguinte seria elaborar juntas, poderiam formar grupos com os professores e pedir para realizarem uma pesquisa de notícias que são verdadeiras e outros com notícias que são falsas. Façam um jogo, trocariam pessoas dos grupos e peçam para descobrirem o que é verdadeiro e o que é falso. Parecido com o que a gente fez aqui. Eu coloquei para vocês acessarem o link, analisarem algumas questões, lessem as notícias veiculadas em diferentes mídias e fizessem análise com base no contexto de reprodução, circulação e divulgação conforme solicitado. Vocês podem interagir de modo diferente. O que acharam? Vamos ver como se saíram.

F-1: Essas perguntas se aplicam a todas?

F-P: Sim, a todas, eu deixei para cada um ver a sua. Vocês teriam que dar uns 20 minutos, dependendo das notícias. Então vocês dariam um tempo para eles analisarem e verem, podem ser essas questões como podem ser outras que vocês evidenciam pensando nessa questão da multimodalidade mesmo. Vocês irão observar a posição da notícia, o fundo, vocês precisariam estar

conectados mesmo para dar uma olhada, porque aí só tem o início, mas para fazer essa análise você precisa olhar a notícia toda.

F-2: Eu terminei, errei duas.

F-P: Você sabe identificar bem.

F-2: É porque é meio óbvio pelos enunciados, pela própria palavra que eles colocam dá para saber, vacas nazistas, e tinham outras que eu já tinha visto. Essa da vaca nazista me interessou pelo termo e pesquisei. Essa eu não errei.

Transcrição realizada pela Audiotext

A pergunta da **F-P** tinha como objetivo identificar se as formadoras compreenderam o desenvolvimento da ação crítico-formativa, assim como estabelecer uma relação com as possibilidades de desenvolverem as ações crítico-formativas futuras a partir da teoria-prática articulada com elas, em relação aos multiletramentos, ao gênero discursivo escolhido, em oficinas que considerassem a rede didática dinâmica, aberta e mutável. Assim, o redesenho das oficinas aconteceriam de modo integrado e flexível.

Ressalte-se que as perguntas apresentadas têm caráter epistêmico o que, segundo Ninin (2018), envolvem ações discursivas relacionadas ao domínio do conhecimento, favorecendo aos envolvidos avanços nas etapas entre o conhecimento cotidiano e o científico, no caso dos multiletramentos e do gênero discursivo notícia.

Como as formadoras fizeram uso do celular para lerem e avaliarem se as notícias ali presentes eram verdadeiras ou falsas, vimos que a forma como os envolvidos interagem com o gênero e com os multiletramentos é alterado quando se encontram no ambiente digital. O ensino-aprendizagem, neste contexto, precisa de um mediador que organize a prática situada e forneça mecanismos para que a instrução evidente aconteça de modo crítico e colaborativo, pois todos são capazes de intervir, discutir, argumentar, contra-argumentar de modo a propiciar que outros participantes aprendam a (re)construir novos significados (MAGALHÃES, 2009).

A **F-2** responde, de pronto, que havia terminado e achado meio óbvio, pelos enunciados, algumas notícias serem falsas. Além disso,

outras notícias presentes no *quiz* de perguntas e respostas do R7, eram de seu conhecimento. Interessante notar que a resposta de F-1 indica que a interação verbal está presente no enunciado concreto, o qual carrega a qualidade de apresentar uma atitude responsiva do ouvinte. Nas palavras de Bakhtin (2016 [1953-1954], p. 29), o discurso existe nas formas de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso, de modo que os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação são definidos pela alternância de sujeitos do discurso, pela alternância dos falantes. Vejamos o próximo excerto.

### **Excerto 2**

F-3: Eu teria que ouvir o áudio.

F-2: O áudio está aí? Tem algumas notícias que não têm áudio, se a sua tiver, é bom você ouvir, porque são os recursos que a notícia utilizou para mostrar se é verdadeiro ou falso.

F-1: Notícia que tem áudio a gente já fica mais curioso.

F-2: Essas questões a gente precisa responder por escrito?

F-P: Não é só para gente conversar sobre elas, só se você quiser fazer algum apontamento para não esquecer, mas não é obrigatório. Pronto meninas? Então de acordo com as respostas de vocês, vamos voltar, vamos começar com as vacas, é uma notícia falando que vacas nazistas foram sacrificadas em fazenda britânica, você considera que essa notícia é verdadeira ou falsa?

F-1: Eu considerei verdadeira, claro que o título chama atenção, quando fala de vacas nazistas, a gente já fica querendo saber que história é essa.

F-P: Esse título, quem também acha que é verdadeira essa notícia? Você acha que é falsa F-3?

F-3: Eu acho.

F-P: O que leva você a achar que ela é falsa? Quem acha que é verdadeiro? F-4 e F-5?

F-4: O que me leva a pensar que é falsa eu acho que é o termo nazista.

Transcrição realizada pela Audiotext

A **F-P** procura, em suas perguntas, tomar o turno de volta e pergunta se consideram a primeira notícia como verdadeira ou falsa e quais critérios foram utilizados. Com o foco na condução temática há a possibilidade

dos participantes da interação perceberem como a progressão do assunto acontece e que, segundo Ninin (2018), havendo a presença de elementos disparadores como perguntas de introdução, de desenvolvimento, de expansão, há uma organização de conhecimentos preliminares.

Essa possibilidade de expandir o que foi dito por **F-2**, levou **F-3** a argumentar que teria que ouvir a notícia narrada para apresentar um posicionamento. **F-2** pareceu surpresa ao notar que havia áudio na notícia e considerou válido o argumento de **F-2** e achou pertinente ouvir. Por sua vez, **F-1** apresenta o fato de que notícias que apresentam áudios merecem atenção. Essa preocupação em perceber que a notícia é multimodal e conta com recursos que colaboram para o melhor entendimento do texto é importante.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 01), a multimodalidade envolve textos que utilizam a multiplicidade de linguagens e semioses. Isso significa uma maior necessidade de observar como os leitores compreendem esses textos cada vez mais multimodais. Para os autores, é necessário que os leitores desenvolvam algumas habilidades para compreender como os textos articulam o escrito com o visual, oral, áudio, gestual, táteis, espaciais e outros recursos semióticos, para criar significados, já que esses textos circulam através do tempo e do espaço, tecendo novas leituras responsivas.

A multiplicidade de textos presentes na sociedade – impressa, oral, visual e multimodal – torna as ações crítico-formativas mais relevantes, pois os gêneros discursivos que circulam nas mais diversas esferas comunicativas apresentam novos “lautores”<sup>6</sup> (ROJO, 2013a, p. 20) e precisamos de “novos professores” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) que sejam capazes de refletir no estudo do gênero e dos textos que os constituem, pela sua forma arquitetônica, considerando suas dimensões internas e externas, suas relações valorativas e dialógicas que o caracterizam e que nos possibilitam compreender a sociedade e atuar junto a ela (BRAIT; PISTORI, 2012). Continuamos com o próximo excerto.

---

6 O termo “lautor” foi uma denominação cunhada por Rojo (2013a, p. 20) para indicar que o leitor e o autor – leitor-autor – alteraram o modo como leem e escrevem em ambientes eletrônicos. Esses novos escritos deram lugar a novos gêneros discursivos que, segundo a autora, convocam novos (multi)letramentos.

**Excerto 3**

F-2: Eu achei perfeitamente possível que o regime nazista tenha pensado em criar uma raça de animais que servisse para aquele momento histórico que eles estavam vivendo. Eu achei perfeitamente possível que isso acontecesse, até porque a gente sabe de várias criações que surgiram por causa de guerra, por exemplo, várias descobertas científicas que passaram a ser de uso de toda a sociedade por causa de uma guerra, de um isolamento, de uma situação extrema, e eu pesquisei aqui, que na década de 30, que essas vacas que têm esse apelido de nazistas, e o fato de elas terem sido sacrificadas por terem se tornado agressivas e estarem atacando as pessoas é que eu fiquei meio na dúvida, será que elas vão ser sacrificadas só por isso? Mas não acho que seja impossível, até porque existem outras espécies de vaca.

F-1: É importante você dizer qual a data da publicação do texto.

F-5: 2015.

F-4: Então essa notícia foi veiculada em 2015, ela ainda é relativamente atual, a gente começa a pensar se é verdadeiro ou falso, a notícia tem imagens, tem dados, depoimentos, falas, a transparência nas fontes apresentadas na notícia, então vocês vão fazendo esses questionamentos com os colegas, e uma das informações que é muito relevante é a gente pensar onde essa notícia foi divulgada, qual o canal, é um site que você confia ou não?

F-1: BBC News Brasil.

F-5: A BBC não vai noticiar qualquer coisa.

F-2: Mas ela apareceu no G1 também, no Canal Terra, outras referências e outros veículos informativos.

F-P: A F-4 considerou outros elementos que podem levar a uma percepção de verdadeiro ou falso, a F-2 lembrou que viu essa notícia na época e que ela saiu em outros veículos e ela também pesquisou. E é isso mesmo, precisamos fazer esse papel de pesquisa e falar para os nossos professores. E sim, essa notícia é verdadeira.

Transcrição realizada pela Audiotext

**F-5**, em seu argumento, procurou organizar sua fala pensando no contexto histórico da Segunda Guerra e dos objetivos da Alemanha nazista. Ao adotar uma postura inter-trans-INDisciplinar (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998) a formadora rompe com a rigidez dos compartimentos que deixam as disciplinas isoladas e traz para a discussão

uma explicação de outra área do conhecimento para fundamentar o seu argumento.

As formadoras discutiram em torno dos enunciados presentes na notícia e, segundo Bakhtin (2016 [1953-1954]), todo enunciado, desde a réplica sucinta, do diálogo do cotidiano até o tratado científico, tem um princípio e um fim absolutos, ou seja, antes do seu início, os enunciados dos outros, depois, em seu término, os enunciados responsivos de outros. Essa réplica do diálogo, por estar disposta para a resposta do outro, pode assumir diferentes formas que perpassam pela influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores, dentre outros, que determina “as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2016 [1953-1954], p. 34).

Em caminho semelhante, Brait e Pistori (2012, p. 378) argumentam, baseadas nos textos bakhtinianos, sobre a forma arquitetônica dos gêneros considerar a unidade do texto “por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas (...) com a relação eu para o outro – o outro para mim”. Ou seja, ao enveredar pelos estudos dos gêneros discursivos e dos textos que o constituem, analisar as suas dimensões interna e externa que explicitam as inter-relações dialógicas e valorativas que o caracterizam, é de fundamental importância para compreender a vida, a sociedade e a elas responder (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Ainda segundo as autoras, a forma arquitetônica do gênero discursivo pode contribuir para uma educação mais comprometida com o conhecimento. O educando, ao se apropriar de dado gênero discursivo, consegue ir além do que é discutido acerca do veículo, do público, do suporte, dos destinatários, dentre outros aspectos, pois ele passa a ser capaz de se tornar o sujeito do discurso, compreendendo como acontecem as coerções do veículo em que o gênero se insere (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 379), seja no impresso e/ou no digital.

Ao nos guiarmos pela forma arquitetônica dos gêneros, novos modos de ler e escrever no ambiente virtual solicitam os multiletramentos. Neste

estudo, o gênero secundário – *notícia* – é produzido a partir de códigos culturais mais elaborados (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]) e, no ambiente digital, organiza-se com a presença da hipertextualidade (XAVIER, 2005) e da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

De toda forma, precisamos ter a curadoria (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123) necessária quando lemos/escrevemos textos no ambiente digital. Por vivermos em um contexto de hiperinformação, ações como seguir, curtir, comentar, ganharam status, sendo que, no universo das redes “tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 124) precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis, que tornem realmente significativos para a aprendizagem.

Enfim, a sociedade mudou e precisamos estar atentos aos fatos e acontecimentos que são veiculados nas diferentes mídias e, em especial, na digital. Os meios de comunicação trazem para as nossas vidas mais informações do que somos capazes de refletir sobre elas. Oliveira (2013) salienta que a informação□notícia e a informação□entretenimento (infotainment) misturam-se e multiplicam-se enquanto tentamos interagir com essa torrente de informações e utilizá-las para entender e modificar nossa realidade.

Essas vozes que buscam o diálogo responsivo em suas múltiplas semioses – texto escrito, imagens, sons, vídeos, gráficos, dentre tantos outros –, obrigam-nos a rever as nossas práticas pedagógicas enquanto formadores e exige que estejamos atentos para entender/compreender o que está sendo dito através e para além das mídias.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: CHEGANDO A UMA (PAUSA) FINAL

Estar com os caminhos abertos para a desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) é crucial para promover uma educação problematizadora, que busca nas diversas práticas sociais, formar um sujeito autônomo, crítico, capaz de refletir/agir na/para a sociedade. hooks (2019) destaca a impor-

tância de educadores se desafiarem para ensinar além do espaço da sala de aula, de aprenderem a se mover em um mundo fluido, compartilhando conhecimentos, abertos para aprenderem com uma diversidade de estilos, costumes, culturas, modos de viver. É por meio da prática vigilante que aprendemos a usar a linguagem que fala ao coração da matéria em qualquer espaço de ensino em que nos encontramos (HOOKS, 2019).

Promover espaços que considere a formação de formadores por meio da ação crítico-formativa é estar com a escuta ativa, aliada a uma perspectiva democrática, de respeito ao outro, ao conhecimento do outro. Assim como Oliveira (2020), qualquer ação crítico-formativa precisa aliar a teoria-prática para tornar-se significativa. Os conceitos são revisitados, repensados e os objetos de estudo propostos são (re)negociados para que os participantes, de modo crítico-colaborativo, articulem novos *designers* para superarem as dificuldades encontradas.

Desse modo, é diante do constante olhar na reflexão-na-ação e sobre-a-ação (SCHÖN, 2000 [1983]) que as ações crítico-formativa desenvolvidas e articuladas às práticas situadas (NLG, 1996) dos participantes constituem-se como um terreno fértil para a busca de novos caminhos para uma educação mais participativa e que cumpra os propósitos apresentados e trabalhados durante a formação (OLIVEIRA, 2020). Por fim, ao adotar uma visão inter-trans-INDisciplinar (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998), estaremos envolvidos na coexistência, na interação dinâmica, em novos espaços de partilha de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001 [2000].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016 [1977].

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa, Revista de Linguística**, v. 56, n. 2, p. 371-401, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942012000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1., v. 2. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009b.

ENGESTRÖM, Y. **From design experiments to formative interventions**. 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311419252>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução e revisão técnica Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013. p. 59-78.

HOOKS, B. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 184-192.

KALANTZIS, M.; COPE, W.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). Pedagogy – The ‘how’ of Multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006b [2000]. p. 198-348.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London/New York: Arnold/Oxford University Press, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2. ed. Glasgow: McGraw-Hill/Open University Press, 2006.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 [1845-1846].

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

MOLLICA, M. C.; PATUSCO, C.; RIBEIRO BATISTA, H. (org.). **Sujeitos em ambientes virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies** – literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 1996.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. v. 4. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **5 pontos para qualificar a formação docente**. Centro de Referências em Educação Integral. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, F. S. de. A (oni)presença das mídias em nosso cotidiano. *In: SOUZA, F. M. de.; GAMA, A. P. F. (org.). **Mídia, linguagem e ensino** – diálogos transdisciplinares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71-96.

OLIVEIRA, G. C. de A. **Ações crítico-formativas – formação de formadores de Língua Portuguesa**: formar para transformar os espaços formativos. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar***. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente***. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In: **Anais do SIGET***, 2007a., p. 1761-1776.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000 [1983].

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. *In: PINHO, S. Z. de (org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 3-14.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VERTOVEC, S. Superdiversity' and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. *In*: LEVINE, P.; SOLLORN, R. **Discourse and technology: multimodal discourse analysis**. Georgetown: Georgetown University Press, 2004. p. 07-19.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1934].

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180.