

# AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA CULTURA DIGITAL: MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NO PIBID

FORMATIVE AMBIENCES IN THE DIGITAL CULTURE:  
MULTIMODALITY AND MULTILITERACIES IN PIBID

**Adriana Rocha Bruno**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
arbruno2208@gmail.com

**Terezinha Fernandes Martins de Souza**

Universidade Federal de Mato Grosso  
terezinha.ufmt@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo discute a produção multimodal em ambientes digitais como mobilizadora de multiletramentos na formação docente nos anos iniciais. Os estudos, inspirados na pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014), discutem os artefatos digitais na formação docente na perspectiva crítica (STREET, 2014), em convergência com o conceito de vivência (VIGOTSKI, 1999). São analisadas duas experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em interface com a cultura digital. As vivências formativas sinalizaram a apropriação e a produção com linguagens da cultura digital na atuação dos estudantes, evidenciando que a multimodalidade e os multiletramentos mobilizam novas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Formação de professor; Cultura digital; Multimodalidade; Multiletramentos; PIBID.

## ABSTRACT

This article discusses multimodal production in digital environments as a mobilizer of multiliteracies in teacher's formation in the early years. The studies, inspired by research-training in cyberculture (SANTOS, 2014), discuss digital artifacts in teacher education in a critical perspective (STREET, 2014), in convergence with the concept of experience (VIGOTSKI, 1999). Two experiences developed in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) are analyzed, in interface with digital culture. The formative experiences signaled the appropriation and production with digital culture languages in the performance of students, showing that multimodality and multiliteracies mobilizes new forms of learning. Elaborar um resumo informativo, em inglês, contendo de 150 a 250 palavras, baseando-se na **NBR 6028**. O resumo não deverá ser redigido na primeira pessoa e deverá conter o foco temático, objetivo, método, resultados e conclusões do trabalho.

**Keywords:** Teacher's formation; Digital culture; Multimodality; Multiliteracies; PIBID.

## 1 Considerações iniciais

O uso de espaços digitais de formação do professor alfabetizador - aqui compreendido como docente que atua no Ensino Fundamental, anos iniciais - e a apropriação de linguagens da cultura digital possibilitam a produção de conhecimentos e de saberes da docência em diálogo com os fazeres dos alunos e alunas nas escolas.

Os estudos de cunho qualitativo com base em Denzin e Lincoln (2006) circunscrevem-se em um conjunto de representações da realidade investigada por múltiplos paradigmas teóricos e perspectivas interpretativas e, por seu caráter múltiplo, podem abarcar diferentes métodos, procedimentos e estratégias no desenvolvimento das pesquisas.

Com tal orientação, este estudo inspirou-se na pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014), em que os processos educativos mediados por tecnologias digitais instituem novos arranjos curriculares e plurais, bem como novas demandas à formação vivenciada por professores. Para dar conta da complexidade que a pesquisa engendra no campo da educação, compreendemos, com base em Santos (2014), que ela não se separa da formação e se auto-organiza por meio dos processos instituídos na relação entre seres humanos e objetos técnicos. O objeto de estudo se constitui e se desvela com os dispositivos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos praticantes culturais em formação. Para Santos (idem), pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural, produzindo dados juntamente com os sujeitos, entendidos como praticantes que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto em que pesquisam, formam e se formam, e as práticas desenvolvidas são ao mesmo tempo dispositivos de produção de dados e disparadores de sentidos e de dilemas que circunscrevem a formação docente pelos praticantes culturais.

O olhar para as práticas formativas mediadas por tecnologias digitais busca dialogar com conhecimentos plurais e com trocas efetivadas em contextos multirreferenciais. Isso foi materializado em duas experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que contaram com a atuação das autoras em duas instituições públicas de Ensino Superior, com docentes e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). A experiência objetivou discutir a produção multimodal em ambientes digitais e o seu alcance como mobilizadora de multiletramentos na formação de professores alfabetizadores.

A primeira experiência foi realizada durante o processo de formação do PIBID no curso de Pedagogia, modalidade a distância da UFMT, com vinte e quatro estudantes distribuídos em cinco escolas de ensino fundamental da rede pública estadual e municipal, sendo uma das escolas de um grupo étnico-racial indígena Xavante. Durante o processo formativo, os estudantes foram acompanhados por cinco professores supervisores e quatro coordenadoras de área, em quatro polos de Educação a Distância (EaD) do estado de Mato Grosso. A formação teórico-metodológica para a docência foi realizada em quatro etapas de estudos teórico-práticos com desdobramentos em três guias didáticos desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de agosto/2018 a maio/2019. Essas etapas foram complementares e inter-relacionadas, construídas na experiência inspirada na pesquisa-formação, da qual fizemos o recorte na Unidade I de estudos, denominada *Formação para a docência: construções teórico-metodológicas*.

A unidade I de estudos foi dividida em 4 etapas, cada uma delas com estudos teóricos e atividades de produção escrita realizadas no AVA com o uso das interfaces envio de arquivo, Fórum, Blog e Wiki. Desta unidade, selecionamos as etapas 1) *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, com texto de Nóvoa (2017) e etapa 4) *Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial*, com texto de Santos (2012). Por meio da leitura e das atividades em espaços digitais ocorreram as interações, as mediações e as produções dos praticantes culturais envolvidos, possibilitando análises e discussões de uma amostra das suas produções.

A segunda experiência, realizada nos anos iniciais de uma escola pública estadual, traz especificidades por envolver um supervisor que é coordenador pedagógico como proponente do projeto, integrando assim vários docentes e discentes da escola. Nessa escola, o PIBID articula as áreas de Ciências

e Tecnologias. Para este texto, será apresentada uma experiência, desenvolvida com o 3º ano do EF (estudantes e professora) e com duas alunas do Curso de Pedagogia, para cocriar uma horta na escola, integrando os conhecimentos de ciências e tecnologias. Os praticantes culturais implicados no projeto desenvolveram suas ações utilizando diversos dispositivos: celulares/smartphones, computadores, internet, pás, ancinho, mudas de hortaliça, mangueiras de água, adubos, pneus etc. Os multiletramentos acionados para a realização do projeto integraram diversos segmentos e atores da escola, tendo variados protagonistas: a coordenação pedagógica, os professores e os estudantes da escola e da universidade assumiram as ações produzidas por todos e todas naquela ambiência formativa.

Esta apresentação de vivências busca identificar os modos pelos quais os praticantes culturais envolvidos experienciaram os usos, apropriaram-se de conhecimentos e produziram sentidos com artefatos e linguagens da cultura digital, compreendendo tais espaços como ambiências tanto de formação para a docência, quanto de atuação com os alunos e alunas na escola, em que a multimodalidade e os multiletramentos mobilizaram novas aprendizagens.

## **2 Formação de professores, multimodalidade e multiletramentos**

A intenção com as duas experiências foi dialogar com os multiletramentos mobilizados nas práticas formativas, necessários ao professor alfabetizador em formação na cultura digital, problematizando o uso de espaços digitais e a apropriação de conhecimentos e de linguagens multimodais para a produção de saberes da docência, relacionada aos fazeres dos alunos na escola.

A formação de professores é aqui entendida a partir de um conjunto de conhecimentos e saberes em sua complexidade, envolvendo, conforme Tardif (2002), a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes que compõem quatro eixos do processo de formação: o profissional; os disciplinares; os curriculares; e os experienciais em diálogo com os fazeres na escola.

Neste conjunto de conhecimentos e saberes da formação para a docência, a articulação entre eles e destes com as práticas na escola é fundamental, para que sejam significados nas experiências, ou seja, nas itinerâncias feitas pelos praticantes culturais em formação em seus espaços cotidianos de trabalho. O olhar crítico, reflexivo e pesquisador focado na própria prática docente possibilita a interpeção entre os eixos da formação e as dimensões pedagógica, de gestão e de ensino e aprendizagem, sustentando a compreensão das necessidades e das demandas que emergem no cotidiano das práticas educativas com o uso de artefatos tecnológicos digitais e suas múltiplas linguagens na cibercultura.

Para Santos (2012), a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. Tais esferas são compreendidas como campos legítimos de pesquisa e de formação, tendo o status de redes educativas: computadores, dispositivos portáteis, softwares e redes sociais mediadas por interfaces digitais que favorecem a mobilidade e a convergência de mídias.

Segundo Santaella (2005), as linguagens são híbridas. Uma vez corporificadas, são uma mistura de submodalidades entre a verbal, a sonora, a visual e os seus desdobramentos em outras semioses que se hibridizam. Nesse sentido, a multimodalidade é constituidora dos textos, pois relaciona as submodalidades e as semioses das linguagens; interage na construção do sentido do ato comunicativo; interage com a influência que o contexto e a cultura exercem sobre a atribuição de sentidos e de significados aos diferentes gêneros textuais impressos ou digitais.

Catto (2013) recorre aos estudos de Kress (2003) para conceituar o que se entende por multimodalidade:

A noção de multimodalidade parte da premissa básica de que todos os significados são criados, distribuídos, recebidos e interpretados por meio da combinação de diferentes modos semióticos, estes entendidos como recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido, ou ainda, tecnologias para representação de significados (...). Toda essa reconfiguração social em termos de produção de sentido revela uma noção ampliada de texto, ou seja, qualquer instância comunicativa em qualquer modo semiótico ou em qualquer combinação de modos (CATTO, 2013, p. 160).

Com os espaços e os ambientes digitais de comunicação, os gêneros textuais são cada vez mais multimodais. Os praticantes culturais imersos nesses espaços e em contextos culturais multirreferenciais interagem com as informações e os conhecimentos que circulam em rede, produzem, criam, colaboram e compartilham (SANTOS, 2012). Nessa dinâmica cotidiana – seja na escola, na universidade, no trabalho ou em outras práticas sociais – mobilizam letramentos da cultura contemporânea com as mensagens digitais que circulam em rede.

Em uma perspectiva social e abordagem crítica dos letramentos com base em Street (2014), os multiletramentos variam conforme o tempo e o espaço; são contestados nas relações de poder nas práticas em sociedade; são múltiplos e heterogêneos; abarcam as dimensões sociais, políticas e culturais das práticas sociais; levam em conta identidade, interesses e motivação do produtor e do construtor de sentidos; são situados contextualmente; e diversificados em relação a outros contextos.

Na perspectiva dos multiletramentos em Street (2014), ao voltar-se para o processo de ensino e aprendizagem desloca-se a ênfase das habilidades e das competências individuais para as relações sociais e os contextos culturais e ideológicos, a partir dos quais os sujeitos mobilizam sentidos para construir significados na interação social.

Para a potencialização do aspecto crítico dos multiletramentos, partindo das práticas socioculturais situadas (STREET, 2014) dos praticantes culturais, como neste estudo, as produções e criações fazem parte de seus interesses, repertórios e modos de vida, por meio dos quais é possível a problematização, a análise e a reflexão das práticas formativas e do fazer docente para a apropriação de linguagens da cultura digital e produção de conhecimentos e saberes relacionados aos fazeres dos alunos na escola.

Ao tomar as experiências vivenciadas como ambiências formativas para a compreensão do conjunto que compôs o itinerário deste estudo, a intenção foi discutir em que medida as produções multimodais contribuem para mobilizar multiletramentos.

## **2.1 Ambiências formativas no PIBID Pedagogia EaD da UFMT: conhecimentos e saberes para uma docência cibercultural**

As ações desenvolvidas em práticas sociais, articuladas às diversidades de currículos, de culturas, de linguagens e de sentidos, potencializam os processos de formação para a docência na perspectiva sociocultural envolvendo universidade e escola. Nesta parte do texto, fizemos o recorte às etapas 1 e 4 de uma formação teórico-metodológica para a docência, construídas na experiência inspirada na pesquisa-formação no PIBID Pedagogia EaD da UFMT. Nesse sentido, a intenção é lançar um olhar às produções multimodais que constituíram as atividades de formação em ambiente digital para refletir sobre o seu alcance em desenvolver multiletramentos nos praticantes culturais em formação.

Na etapa 1 da unidade 1 de estudos, os praticantes culturais foram convidados à leitura do texto *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, de Nóvoa (2017), a fim de levá-los à compreensão das dimensões para a formação profissional docente relacionada aos aspectos

teórico-práticos, sociais e culturais que influenciam a profissão. Além disso, teceram a intertextualidade com o poema *Exaltação de Aninha (O professor)*, de Cora Coralina, para pensar a formação docente com intensidade e inventividade, e com a pintura *Drawing hands*, do artista Maurits Cornelis Escher (1948), a partir de um vídeo na mídia social Youtube e de uma imagem e história do autor e da sua obra em dois sites. A obra constitui-se em uma mão que constrói o desenho da outra, numa relação de dependência e de reciprocidade como entre natureza e cultura, entre humano e computador etc., para elucidar o processo de formação e de constituição docente como aprendizagens e trocas, pois ao tempo que ensinamos, também aprendemos na relação com os outros.

No texto em estudo, Nóvoa (2017) destaca que, para o docente afirmar a sua profissão, é necessário firmar uma posição. Nesse sentido, no conjunto do que o autor conceitua como posições estão: postura; condição; estilo; arranjo; e opinião, as quais são alicerçadas nos conhecimentos científico e cultural construídos na formação. O autor defende ainda cinco dimensões na formação profissional docente: disposição pessoal; interposição profissional; composição pedagógica; recomposição investigativa; e exposição pública, compreendendo que tais questões fazem parte da formação docente, que necessita ocupar o seu lugar nas propostas educativas das instituições.

No sentido de dialogar com os saberes teóricos estudados e com os sentidos atribuídos aos textos multimodais pelos praticantes culturais, foram realizadas produções de poemas autorais por meio de narrativas (verbais, sonoras, visuais) no Blog do AVA. Nelas, puderam refletir sobre a sua formação docente e as suas implicações na formação do outro. Dessas produções, destacamos duas para elucidar a discussão.

**Quadro 1.** “Se formar professor/a”

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>“A semente do saber”<br/>Ser professora...<br/>Ah, que profissão nobre e desafiadora!<br/>Os desafios diários<br/>Não me fazem esmorecer,<br/>Pois ensino na certeza<br/>De promover o saber...<br/><br/>Não somente para o outro<br/>Mas para mim mesma também,<br/>Nesta via de mão dupla,<br/>A aprendizagem é sempre mútua.<br/><br/>E quão gratificante é,<br/>Nosso objetivo alcançar<br/>Assim como em uma viagem,<br/>Ao nosso destino chegar.</p> | <p>E enfim,<br/>Reflico então,<br/>Que é esta minha escolha<br/>E dela não abro mão.<br/><br/>Pois da semente que semeio<br/>Posso o fruto não colher,<br/>Mas sigo com a certeza<br/>De vê-la florescer.<br/><br/>Florescer nos jardins da vida,<br/>Regadas pelo conhecimento<br/>Este bem tão precioso,<br/>Que dá frutos a seu tempo.<br/>(E.P.S, Estudante do PIBID, Polo de Primavera do Leste MT, 2019.</p> | <p>Ser professor não é fácil não!<br/>Já começa na formação.<br/><br/>São tantas idas e vindas a busca da luz e do conhecimento.<br/>São noites e dias, muitas horas de estudo para chagar à formação.<br/><br/>Uma vez formado, é a hora de exercer a profissão árdua e eloquente, mas que nos traz satisfação.<br/><br/>Ensinando e aprendendo, uma eterna busca e doação.<br/><br/>Ser professor é assim, ensinar com alegria e aprender sem mordomia.<br/><br/>É saber que a docência é gosto e vontade própria de levar ao outro aquilo que queria para si.<br/><br/>É dar uma chance àquele que anda na escuridão do ser, é levar a esperança àquele que sonha em vencer.<br/><br/>(R.A.X. Estudante do PIBID grupo étnico-racial indígena, Polo de Canarana, 2019).</p> |
|---|--|--|

**Fonte:** Ambiente virtual de aprendizagem do PIBID Pedagogia EaD, Interface *Blog*, dezembro, 2019.

Nesse contexto, os praticantes culturais colocam em evidência as implicações na sua formação para a docência e a relação com a formação de outros sujeitos na escola, apontando-nos a relevância de organizarmos estruturas de oportunidade que possibilitem a promoção da docência situada na cultura e, por isso, imbricada à complexidade das dimensões sociais, históricas, políticas e humanas. A primeira dessas implicações volta-se à preocupação com a formação docente como constituidora de sua identidade com a profissão e o seu alcance como formador. A segunda destaca o papel do docente na formação do outro.

Para as produções autorais, os praticantes analisaram textos multimodais, ou seja, com diversas linguagens e semioses, como o gênero textual poesia e a arte visual (estática e em movimento) e outras estéticas que acompanharam suas itinerâncias por sites e mídias sociais e suas construções na interface Blog, com a possibilidade de representar palavras e gestos; palavras e entonações; palavras e tipografias, palavras e sorrisos; palavras e animações; palavras e cores etc., e que são características da multimodalidade, potencializadas pelas tecnologias digitais em rede, dialogando com o referencial teórico estudado da formação docente.

Para a compreensão do fenômeno da cibercultura e de suas implicações na formação docente - que constituem as relações com o contexto sociotécnico da cultura atual, em interlocução com as práticas sociais mais amplas -, na etapa 4 da unidade 1 de estudos foi realizada a leitura do texto *Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial* (SANTOS, 2012). A leitura levou os praticantes culturais a perceberem a escola e a universidade como campos da pesquisa-formação, incluindo-se nesse conjunto o docente.

No conjunto de produções textuais multimodais estava o poema *O sobrevivente*, de Carlos Drummond de Andrade. Nele, o poeta apresenta certa perplexidade diante das transformações tecnológicas da contemporaneidade, marcada pelo uso de tecnologias, para realizar coisas cotidianas, das mais simples às mais complexas, chamando a atenção para que não percamos os valores humanos que nos diferenciam de uma máquina. Para uma intertextualidade com o poema, os praticantes culturais foram convidados a assistir ao filme *Chappie*, que conta a história de um robô criado por um experimento secreto e que adquire sentimentos humanos, combinando ficção científica, inteligência artificial e crítica social. Ainda, a partir da música *Pela internet*, de Gilberto Gil, eles realizariam buscas de outras músicas que tematizassem as tecnologias digitais no Youtube.

A partir dessas itinerâncias, os praticantes culturais deixaram as suas impressões por meio de narrativas, conforme destaca um grupo de estudantes no fragmento de um texto coletivo e colaborativo produzido por meio da Wiki no AVA:

(...) a cibercultura trouxe consigo transformações de como aprender (...) os professores poderão refletir como usar esse meio de comunicação a seu favor, aperfeiçoando seu desenvolvimento pessoal e profissional na formação e na sua prática educativa (...) tendo como desafio incluir as ferramentas tecnológicas nos métodos de ensino e de aprendizagem (...) (Produção coletiva e colaborativa, Estudantes do PIBID, Interface Wiki, Polo de Água Boa MT, 2019).

O texto traz as impressões iniciais dos praticantes culturais a respeito das tecnologias da cultura atual como apoios às práticas educativas e do papel da formação no diálogo com as práticas educativas. Para Santos (2012), a educação pauta-se na relação complexa e interativa entre as aprendizagens tecidas não apenas ao longo da formação acadêmica e no exercício da profissão, mas também nas vivências nos diversos *espaçostempos* das cidades, considerando que o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, comunidade escolar, com as mídias, com e em redes educativas multirreferenciais e com a sociedade mais ampla.

As produções multimodais dos praticantes culturais em ambiente digital foram analisadas e levaram-nos a refletir sobre o processo de formação de professores, forjando outros espaços e criações para além da sala de aula convencional e abarcando as múltiplas dimensões da realidade social, escolar e profissional, os diversos modos de ensinar e de aprender e a multimodalidade dos gêneros textuais e hipertextuais, abrindo-se ao diálogo com contextos e com seus praticantes como referências importantes para a tomada de decisão e a retroalimentação das ações formativas em sua complexidade.

Do ponto de vista do alcance desses processos de formação como mobilizadores de multiletramentos em ambientes digitais, dentre as diversas dimensões dos letramentos digitais apontadas nos estudos de Souza (2016), destacamos os letramentos:

- comunicacional – fazer uso de diversas interfaces de comunicação on-line de AVA como Blog e Wiki;
- informacional - fazer busca, consulta e seleção de informações em sites e mídias sociais na internet;
- multimodal – ler e produzir textos e mensagens a partir de diversas misturas de linguagens e semioses;
- científico – ler em ambiente digital, interpretar e comunicar um texto acadêmico-científico a partir de produções autorais;
- audiovisual – ler e atribuir sentidos a vídeos, filmes, videoclipe de música;
- artístico – apreciar uma obra de arte visual e atribuir-lhe sentido, buscando intertextualidades;
- literário – apreciar uma obra literária, atribuir sentidos e produzir autorias a partir de um conjunto de referenciais.

Conforme Street (2014), na perspectiva social e abordagem crítica, os multiletramentos desdobram-se nos aspectos pedagógicos e políticos da formação, que contam, como sinaliza Santos (2012), com um conjunto de disparadores multirreferenciais para que os conhecimentos com o uso de tecnologias digitais em rede possam ser acionados. Como conjuntos de disparadores podemos destacar: uma proposta de formação profissional que contemple as identidades para que os praticantes culturais se reconheçam como sujeitos identificados e implicados com a profissão; o protagonismo, para que possam atuar como sujeitos da ação e da transformação; o exercício da cidadania, despertando o sentido da participação ativa e crítica em conjunto com o coletivo da escola, dentre outros.

## **2.2 Ambiências formativas no PIBID da Pedagogia UFJF: as ciências e as tecnologias em diálogo e ação**

Os movimentos da cibercultura que integram dispositivos tecnológicos digitais e em rede às ações educativas em prol da aprendizagem, em articulação com o Ensino de Ciências, foram focos do subprojeto do PIBID de Pedagogia da UFJF. A experiência ora apresentada é um recorte desse subprojeto, e foi realizada entre novembro/2018 a junho/2019. Envolveu estudantes e professoras do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora, duas bolsistas PIBID do Curso de Pedagogia, a coordenadora pedagógica da referida escola (bolsista PIBID) e 02 professores pesquisadores da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF, voluntários do Projeto PIBID de Pedagogia. Na presente narrativa trazemos as vozes das duas bolsistas do Curso de Pedagogia que foram as mentoras e desenvolvedoras deste projeto na escola e a narrativa desde subprojeto.

É necessário destacar que este subprojeto, de modo diferente dos desenvolvidos no PIBID, tem como supervisora na escola a coordenadora pedagógica, o que implica em ações do PIBID que envolvam tanto o campo da gestão, acompanhando e promovendo ações, quanto de docência em sala de aula, junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As atividades dos bolsistas envolvidos no subprojeto implicaram em processos formativos que se deram em dois cenários físicos: a escola e a universidade. Mas também se deram em tantos outros espaços e tempos, suportados pelos digitais, com os dispositivos móveis e seus apps, e nos trânsitos entre a cidade. Um dos frutos dessas imersões na escola, e foco do presente artigo, será apresentado adiante, com o Projeto Horta, que transformou as salas de aula e o espaço físico da escola, mas também as relações entre todos/as.

As ações do PIBID também contavam com encontros semanais na universidade que eram voltados para estudos e orientações sob a responsabilidade dos dois professores da Faculdade de Educação (uma delas coautora do presente artigo), responsáveis pelo subprojeto de Ciências e Tecnologias. Esta ação, desenvolvida dentro da FACED, compunha-se de dois momentos: um de relatos e outro de estudos.

No primeiro momento, aconteciam os relatos de experiências na escola, em que os bolsistas e a coordenadora pedagógica da escola relatavam suas percepções das vivências nas aulas, considerações, explicações, partilhas de dúvidas, curiosidades etc. por meio de narrativas individuais que fomentavam diálogos sobre o dito, o ouvido e o sentido, produzindo aprendizagens coletivas. Esse espaço era dedicado especialmente à escuta sensível, a orientações sobre os processos vividos, situando pedagogicamente os sentidos e os significados daquelas ocorrências, e ao planejamento e promoção de ações colaborativas entre todos os bolsistas e deles com os atores da escola.

O segundo momento foi voltado aos estudos e aos aprofundamentos teóricos, de modo a fundamentar nossas ações e reflexões. Nos encontros de formação, as experiências e vivências encontraram outros sentidos e significados por meio da fundamentação teórica e da leitura conjunta de algumas obras. A primeira delas foi o estudo do Livro “Em defesa da Escola”, de Jan Masschelein e Maarten Simons, lançado em 2013 pela editora Autêntica. Esta obra, que pode ser acessada gratuitamente na Internet, ajudou-nos a problematizar a escola e a compreendê-la ainda melhor em sua singularidade, sua pluralidade e sua diversidade. A cada encontro emergiam problematizações e questões. É um pensar sobre o vivido numa busca constante por aprender o máximo com cada situação do cotidiano escolar e dos momentos em grupo.

Nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15).

Muito provocativos e desafiadores, os autores convocam-nos a reinventar a escola e a transgredir ideias e práticas sobre esse espaço de formação e suas relações. Se o PIBID por si já é transformador no processo de formação docente, pois insere os estudantes no cotidiano *nu e cru* da escola, com suas contradições e paradoxos, ao fundamentarmos tais vivências com esta obra de Masschelein e Simons (idem), somos provocados a enxergar e a transformar a escola, de dentro para fora.

No que tange aos estudos da cultura digital, a obra traz num primeiro momento uma visão de tecnologia limitada à técnica, à produção fabril, ao que foi chamado de tecnologia escolar, ou seja, aquelas inovações permitidas na escola por serem dela parte *natural*. A obra, que data de 2013 e, portanto, de um tempo em que coexistem nas sociedades, e para as pessoas, as tecnologias digitais e em rede, tangencia e reconhece que na *era digital* a escola é reinventada, pois o foco na aprendizagem é redimensionado e ressignificado.

a escola não é (muito) o lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido diretamente no próprio mundo da vida, mas sim o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 85).

Os autores reconhecem que produzimos uma cultura digital que também está nas escolas e, portanto, reinventar a escola significa ter tempo e espaço para desenvolver o eu *digital tecnológico*. Entretanto, há nuances de ingenuidade dos autores quando indicam que as TIC podem integrar as chamadas técnicas escolares, junto com os diversos artefatos como giz, lousa, ditados etc, sinalizando certa incompreensão da potência da cultura digital como cultura, e não como momento em que professores se utilizam de determinadas ferramentas ou recursos tecnológicos para a aprendizagem.

Considerando que a professora da FACED envolvida no subprojeto é pesquisadora da cultura digital, em cada encontro conceitos como cibercultura, ciberespaço, educação e didática on-line, docências e culturas contemporâneas, interatividade, mediação partilhada on-line etc eram incorporados às discussões, mixados com exemplos das vivências desta pesquisadora com as TDIC na educação e com as vivências e experiências que todos traziam da escola para os encontros de formação. Vale destacar que todas as ações, encontros e diálogos foram mediados por dispositivos tecnológicos digitais, sendo que os principais foram o Whatsapp e o Google docs, o primeiro usado para conversas, acordos, trocas e debates cotidianos, e o segundo para produções de textos coletivos, relatórios e também a conversa realizada para produção de dados para este artigo. Foram vivências transformadoras.

Estamos compreendendo o conceito de vivências a partir de Vigotski. Este grande teórico do século XX distingue vivências de experiências. Para ele, as vivências são compreendidas como

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 1999, p. 686).

Perejivanie é o termo russo usado cotidianamente e traduzido para o português como vivência. Conforme se apresenta em Vigotski (idem), integra e harmoniza os processos singulares internos dos sujeitos com os processos sociais, externos. Trata-se de unidade porque é individual e, então ousamos dizer, pessoal. A vivência é da pessoa, é única, e implica no ser, no sujeito que possui sua história, suas características, sua cultura, sua personalidade, seus afetos, sua inteligência, sua visão e sua relação com o mundo.

Estudiosos como Marques; Carvalho (2014) e Toassa (2010, 2011) esclarecem que as vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo” (TOASSA, 2011, p. 35), o que significa que elas obrigatoriamente deixam marcas nos sujeitos e não passam incólumes na vida das pessoas.

Mas, segundo Roberti (2019), Vigotski usava outra palavra do russo para experiência: *Opit*. Esta palavra, traduzida para o português e para o inglês, significa experiência e tem relação com o processo psicológico de amadurecimento do indivíduo. Quanto mais atividades acumuladas temos, mais experientes somos. Entretanto, as experiências não necessariamente deixam marcas, podendo ser esquecidas ou se limitar a lembranças sem muita importância. Compreendemos, assim, que as vivências são obrigatoriamente transformadoras e as experiências não necessariamente.

Optamos pelo termo vivências associadas ao PIBID, e em especial à atividade da horta agropedagógica por seu caráter transformador no e do processo formativo docente.

Como ficou evidente, as frentes de atuação que integraram escola e universidade promoveram múltiplas vivências, e focalizamos uma delas de modo a aprofundarmos mais e partilharmos um pouco o que ela foi no PIBID. O foco das reflexões são as ações que tiveram implicações com as tecnologias, mais fortemente na cocriação da horta agropedagógica. Escolhemos esta vivência por considerarmos ter sido de grande impacto para a escola e para a formação das estudantes do curso de Pedagogia, e porque as ações formativas e de produção deste artefato (horta) integraram as tecnologias digitais como parte natural de um processo educacional contemporâneo.

A vivência com a horta foi disparada logo nos primeiros contatos com o espaço da escola, quando a coordenadora pedagógica nos apresentou cada ambiente. Ao nos depararmos com uma grande área aberta, e em situação de relativo *abandono*, com *entulhos que se mesclavam e rodeavam uma frondosa árvore*, muitos dos bolsistas imediatamente expressaram o desejo de atuar naquele lugar.

nos chamou muito a atenção o fato de existir uma área verde, ampla e arejada que não era utilizada para a realização de possíveis atividades (Mariana, bolsista PIBID).

Articuladas às áreas de Ciências e de tecnologias, a ideia de criação de uma horta foi rapidamente assumida por todos os envolvidos e foi apresentada à coordenação e aos docentes da escola. Lembremos que a escola, pública, abriga estudantes, em sua maioria, advindos de famílias carentes, e que uma horta poderia extrapolar as possibilidades pedagógicas, de aprendizagens, integrar aspectos de consciência cidadã e, ainda, fornecer alimentos para consumo na escola e para as famílias. Como destaca uma das bolsistas, este projeto poderia ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem para todos:

proporcionar aos alunos a oportunidade de ter um contato direto com o meio ambiente e utilizar tecnologias em seus processos formativos (...) através da horta agropedagógica poderíamos trabalhar inúmeros conteúdos escolares de forma prática e divertida (Mariana, Bolsista PIBID).

A proposta foi prontamente aceita pela comunidade escolar e assumida, num primeiro momento, pelos professores, estudantes e bolsistas que atuavam no 3º ano do ensino fundamental. No planejamento, a primeira ação deveria ser a limpeza do local. Este processo foi realizado em etapas, e um funcionário da escola, junto com as bolsistas e o pai de uma delas, assumiram este primeiro momento, pois nos entulhos havia cacos de vidro e lixos que não deveriam ser manipulados pelas crianças. As demais ações de preparo do local, após a limpeza realizada, contou com os envolvidos (estudantes

da escola e da universidade, professores e coordenadora pedagógica) que foram não somente apreciar o espaço, mas planejar as ações que envolviam a criação de canteiros, plantio e cuidados para a cocriação da Horta.

As crianças foram convidadas a levarem seus dispositivos móveis para a escola e passaram habitar o laboratório de informática da escola que funcionava junto com a biblioteca, espaços excelentes para as pesquisas. O contato das crianças com as tecnologias foi surpreendente. Sistematizamos em uma tabela os principais dados produzidos a partir dos relatos das bolsistas Mariana e Maria Eduarda.

**Quadro 2.** Vivências com as TDIC - Projeto Horta

|   | <b>Bolsista Mariana</b>  | <b>Bolsista Maria Eduarda</b>  |
|---|--|--|
| <b>1. As TDIC no Projeto Horta</b>  | procuramos <b>integrar ao projeto tecnologias comuns dentro dos cotidianos</b> dos alunos (Computadores, celulares...) e, ainda, instrumentos novos que foram apresentados aos estudantes como possíveis aparatos tecnológicos.  | a tecnologia está muito presente na vida das crianças desde muito cedo, <b>resolvemos torná-la nossa aliada</b> na realização do projeto.  |
| <b>2. A relação inicial das crianças com as TIC</b>                             | diversos <b>alunos utilizavam, mas não detinham conhecimentos amplos</b> relacionados ao uso de certas tecnologias (...); não sabiam realizar pesquisas na internet e, por esse motivo, se sentiam envergonhadas frente aos colegas.   | ensinamos os alunos a pesquisar na internet, uma vez que, <b>muitos jovens não sabem realizar pesquisas</b> de forma correta e segura, porque não são ensinados.   |
| <b>3. A incorporação das TDIC no cotidiano das aulas</b>                        | planejamos <b>aulas na sala de informática; uso de celulares</b> durante as aulas; <b>as professoras</b> das turmas sentiram-se <b>visivelmente desconfortáveis</b> ; oficina de <i>QR code</i> ; pesquisas sobre <i>Fake News</i> ; os <b>estudantes espantaram-se</b> com o fato de que <b>poderiam utilizar seus aparelhos</b> , mesmo dentro da escola, para construir seus conhecimentos. | pesquisamos por meio de palavras-chave e que sempre devemos estar atentos às <i>Fake News</i> e sites não confiáveis; <b>os alunos pesquisaram e aprenderam</b> como se prepara um solo, quais materiais seriam necessários para a construção da horta e quais cuidados ela precisaria receber depois de pronta; após a aula sobre como pesquisar (...) <b>O resultado da pesquisa feita pelos educandos foi além das nossas expectativas</b> e nos mostrou o quanto eles são capazes quando são estimulados; <b>as crianças emprestaram o celular para o colega</b> ler quando era preciso. |
| <b>4. A formação (das bolsistas) para as docências na/com a cultura digital</b> | passamos a ter um <b>olhar diferenciado</b> ; possibilidade de <b>repensar as práticas pedagógicas a partir de nossas vivências</b> com a tecnologia em nossos processos formativos; passei a registrar as situações a partir de fotografias e vídeos e interagi consideravelmente com a professora da turma utilizando <i>e-mails</i> e <i>whatsapp</i> .                                     | pelo grupo no <i>whatsapp</i> combinávamos nossos encontros e compromissos; por meio dos celulares buscamos fotografar os momentos que marcaram nossas atividades e projetos com as crianças; as <b>TIC são riquíssimas para auxiliar na aprendizagem</b> dos conteúdos, além de tornar as aulas mais atraentes e didáticas.   |

**Fonte:** conversas *online*, via *google drive*, com as bolsistas Mariana e Maria Eduarda, janeiro, 2020.

Os dados produzidos por meio do diálogo com as duas bolsistas envolvidas apresentam elementos da vivência (trans)formadora que aconteceu no Projeto Horta Agropedagógica. Destacamos quatro aspectos que foram fortemente tratados por elas e que convergem tanto com a discussão sobre multiletramento em Street (2014), que tem nas relações socioculturais os platôs para a produção coletiva e colaborativa de conhecimentos e culturas, quanto com a ideia de vivência em Vigotsky (1999), que integra o dentro e o fora no processo de viver, aprender e se transformar. Tais compreensões integram ainda a multimodalidade que pode ser compreendida, na cultura digital, com as ideias de educação híbrida e, portanto, fluida, em que o E toma o lugar do OU por sua composição, articulação e mixagem de modos, aparatos, linguagens.

As TDIC no projeto Horta explicitam claramente os multiletramentos presentes nos espaços escolares, especialmente quando se integram naturalmente, não porque o foco foram as tecnologias digitais, mas porque elas estão presentes naquele contexto e integram as ações desenvolvidas. É notável, no entanto, que a escola, os/as estudantes e docentes se espantam quando são convidados a trazer para este cenário aparatos do seu cotidiano. Isso fica claro quando as bolsistas revelam que tanto docentes quanto discentes estranharam as ações que envolviam tecnologias digitais. Mas, passado o espanto momentâneo, o ambiente e as pessoas se abrem para as múltiplas possibilidades emergentes.

Desmistificam-se ideias de que jovens possuem, porque sim, conhecimentos tecnológicos quase que inatos e que não precisam de *aulas* sobre como pesquisar por meio da Internet ou como usar QR code para mapear conhecimentos científicos com brincadeiras de caça ao tesouro.

Retomando os letramentos digitais apontados porstreet, destacamos três tipos de letramentos mobilizados nesta vivência:

- comunicacional – fazer uso de diversas interfaces de comunicação on-line como whatsapp e outros;
- informacional - fazer busca, consulta e seleção de informações em sites e mídias sociais na internet para as pesquisas;
- multimodal – ler e produzir textos e mensagens a partir de diversas misturas de linguagens e semioses, como as misturas de dispositivos e linguagens.

Os processos (trans)formativos para as docências na/da cultura digital mostram que as mudanças implicam *teoriaeprática*, tudo junto, e, portanto, que a multimodalidade é a tônica da educação contemporânea, pois implica na constituição de redes, de conexões e da compreensão de que pesquisa e formação podem e andam juntas.

### 3 Algumas considerações

A Cultura digital, conforme Bruno e Couto (2019), é uma cultura contemporânea que altera as formas como nos relacionamos com os outros e como acessamos e produzimos conhecimentos. Em meio a aparatos, tecnologias e mídias digitais, esta cultura ganha espaço em associação intensa com recursos e instrumentos disponíveis. Entretanto, compreendemos que antes da máquina estão as ideias e, nessa direção, a multimodalidade e os multiletramentos espelham mudanças culturais produzidas na relação do ser humano com outros seres humanos e com o mundo em si.

As duas vivências apresentaram processos (trans) formativos das e nas docências, plurificadas por atos de currículo integrados pelos praticantes culturais em contextos de aprendizagem. Nesse cenário, todos/as integrantes do PIBID se modificam, pois vivenciam contextos, produzem ambiências e desenvolvem conhecimentos coletivos e de forma colaborativa.

Nas duas vivências apresentadas, em contextos tão diversos, temos a convergência de rupturas com o que foi naturalizado como técnicas escolares pelo cotidiano escolar, como alertaram Masschelein e Simons (2013). A superação só é possível com a reinvenção da escola, que é o que temos feito.

Os professores alfabetizadores são, como dito, os docentes que atuam na formação desenvolvida no Ensino Fundamental - anos iniciais. Formar esses professores em meio à cultura digital significa compreender que esta cultura é produzida também na escola e não está apartada da sociedade. O PIBID vai ao encontro de tais concepções formativas por tratar multimodalidade e multiletramentos como fundamentais para o ensino e para a aprendizagem, mas fundamentalmente como processos culturais.

## Referências

BRUNO, Adriana Rocha, COUTO, João Luiz P. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Volume 16, Número 43, 2019. Disponível pelo endereço: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986> Acesso em 10/01/2020.

CATTO, Nathália Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Editora Vozes. 3ª ed. Petrópolis, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org). *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARQUES, Eliana de S. A.; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e Afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822/580> Acesso em: 10/02/2020.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2ª edição. São Paulo: Autêntica, 2013. Disponível pelo endereço: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/em\\_defesa\\_da\\_escola.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/em_defesa_da_escola.pdf) Acesso em 10/01/2020.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal*. 3ª Ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Santo Tirso PT: WHITEBOOKS, 2014.

SANTOS, Edméa. Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial. In MACEDO, Roberto Sidnei (et al). *Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: UFBS, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva).

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. *Ondas em Ressonância: Letramentos Digitais de Estudantes na Universidade Aberta de Portugal*. 2016. 362f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167716>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOASSA, Gisele; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400007&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 26 janeiro 2020.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 27/10/2020