

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

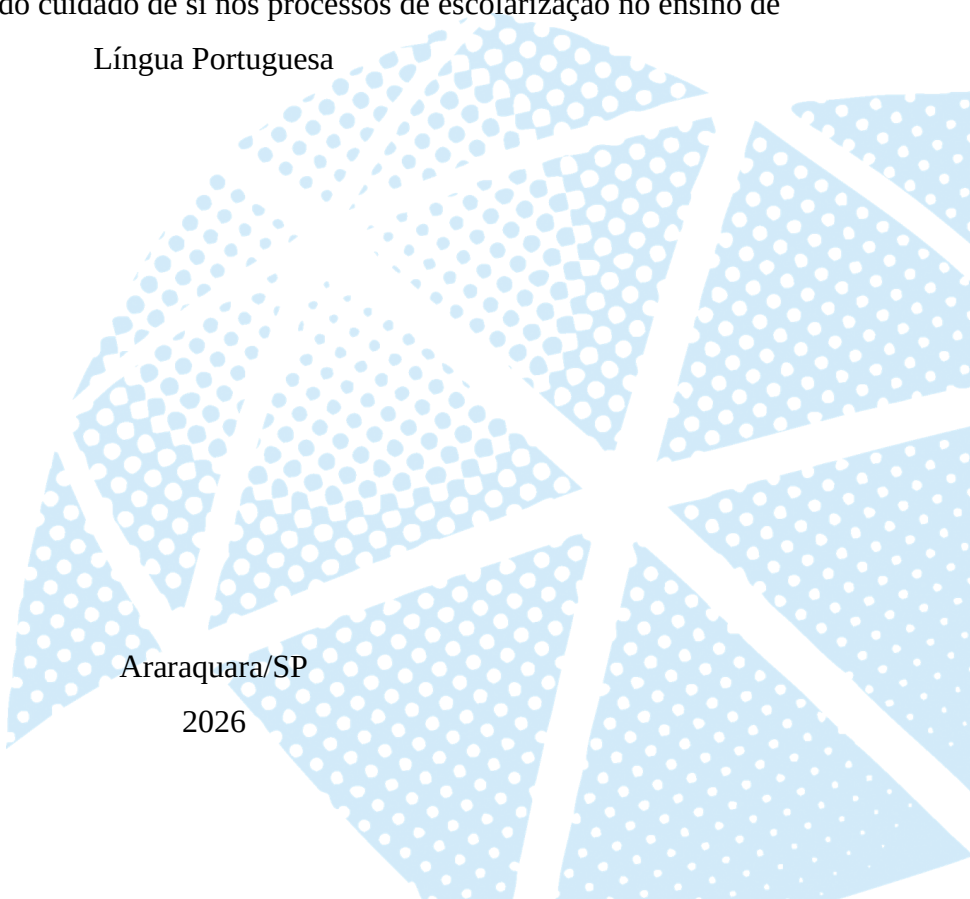
ANTONIO FLAVIO ARCHANGELO JUNIOR

“REDE CAMÕES”:

Uma autoetnografia crítica do cuidado de si nos processos de escolarização no ensino de
Língua Portuguesa

Araraquara/SP

2026



ANTONIO FLAVIO ARCHANGELO JUNIOR

“REDE CAMÕES”:

Uma autoetnografia crítica do cuidado de si nos processos de escolarização no ensino de
Língua Portuguesa

Tese apresentada à UNESP, Faculdade de
Ciências e Letras de Araraquara, como
requisito para obtenção do título de Doutor em
Educação Escolar.

Área de concentração: Sexualidade, Cultura e
Educação Sexual.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina
Momesso.

Araraquara/SP

2026

A669" Archangelo Junior, Antonio Flavio
"Rede Camões" : Uma autoetnografia crítica do cuidado de si nos processos de escolarização no ensino de Língua Portuguesa / Antonio Flavio Archangelo Junior. -- Araraquara, 2026
97 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria Regina Momesso

1. Autocuidado. 2. Autoria. 3. Letramentos. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa contribui para a educação pública ao sistematizar práticas de autoria digital, multiletramentos e uso crítico de tecnologias. Desenvolvida em Rio Claro (SP), pode subsidiar formação docente e estudos em outros contextos, favorecendo inovação educacional, inclusão e diálogo científico nacional e internacional.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to public education by systematizing practices of digital authorship, multiliteracies and critical use of technologies. Developed in Rio Claro, Brazil, it may support teacher education and studies in other contexts, fostering educational innovation, inclusion, and national and international scholarly dialogue.

ANTONIO FLAVIO ARCHANGELO JUNIOR

“REDE CAMÕES”:

Uma autoetnografia crítica do cuidado de si nos processos de escolarização no ensino de
Língua Portuguesa

Tese apresentada à UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.
Área de concentração: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

Data da defesa: 31/07/2026

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Momesso
UNESP – Colégio Técnico Industrial, câmpus de Bauru

Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof. Dr. João Adalberto Campato Jr.
Universidade Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León – Faculdade de Filosofia y Letras

Prof.^a Dr.^a Rosângela Sanches da Silveira Gileno
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Dedico esta tese àqueles que, de formas distintas, sustentaram o meu caminho com amor, firmeza e sentido. À Professora Doutora Maria Regina Momesso, minha orientadora e guia intelectual. Sua escuta generosa, rigor crítico e coragem acadêmica foram farol e abrigo neste percurso. Cada linha desta tese carrega a marca do seu compromisso com a educação que emancipa e transforma.

À minha mãe, Rose, e ao meu pai, Antônio, por me ensinarem, desde cedo, que o saber vale mais do que o ouro e que o respeito é um princípio inegociável. Foi na simplicidade da luta diária de vocês que aprendi o que é dignidade.

À Thais, que transformou cuidado em liberdade para que eu pudesse sonhar, estudar e construir. Sem você, nenhuma página teria sido possível. Sua presença silenciosa foi resistência, e sua ausência voluntária foi gesto de amor. Esta conquista é, antes de tudo, sua também.

Aos meus filhos, Cris, Manu, Sarah e Olívia, que me ensinaram a ver o mundo com olhos mais doces e perguntas mais difíceis. Vocês são o futuro que me inspira no presente. Que esta obra seja, para vocês, um testemunho de que é possível lutar com ternura e pensar com paixão.

A todos os meus familiares, que torceram, silenciaram, cederam e vibraram, mesmo sem entender exatamente o que era uma tese.

E, sobretudo, a cada estudante com quem tive o privilégio de conviver nos últimos cinco anos. Esta tese é escrita com as vozes, os silêncios, os sonhos e os gritos de vocês. Se existe alguma verdade neste trabalho, ela pulsa no chão da escola, nas telas improvisadas da pandemia, nas redações sonhadoras e nas perguntas impossíveis de responder. Esta obra é dedicada a quem acredita que a educação não é um favor, mas um direito; e que o saber não deve servir para domar, mas para libertar.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese representa não apenas um esforço individual, mas a confluência de afetos, colaborações, instituições e resistências que me atravessaram nos últimos anos.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela acolhida, formação rigorosa e pelo espaço de diálogo interdisciplinar, ético e crítico. Este ambiente tornou possível uma investigação que não se furtou ao enfrentamento das desigualdades e à defesa de uma educação emancipadora.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Regina Momesso, registro minha admiração e gratidão. Sua confiança e firmeza teórica foram fundamentais para que eu pudesse construir uma pesquisa que honrasse tanto o rigor acadêmico quanto a implicação pessoal. Seu olhar sensível e aguçado foi âncora em momentos de turbulência e liberdade em tempos de criação.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa, na pessoa da professora Lidiane, pelas trocas, pelas provocações e pelas escutas que me ajudaram a ampliar horizontes.

Às professoras e aos professores que compuseram a banca de qualificação, agradeço a leitura atenta, as críticas e as contribuições que permitiram rever escolhas e aprofundar questões decisivas desta pesquisa. À banca examinadora da defesa, agradeço por aceitar o convite de caminhar comigo nesta travessia e por contribuir, com rigor e generosidade, para o aprimoramento da versão final desta tese.

Sou grato às instituições públicas de ensino nas quais atuei entre os anos de 2020 e 2024, em especial aos gestores, professores e estudantes que permitiram que o Método Camões florescesse mesmo em tempos sombrios. Sem a materialidade das práticas vividas, este trabalho seria apenas teoria desconectada da vida real.

À Rede Camões e ao Portal Archa, pelo compromisso ético com a autoria estudantil, a cidadania digital e a liberdade de expressão. Foram espaços fundamentais para a escuta e circulação das vozes que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Agradeço às agências públicas e aos editais que, direta ou indiretamente, sustentaram parte do caminho formativo que aqui se concretiza. Destaco a importância da UNESP, da FIEC e da rede de universidades públicas que ainda resistem como espaços de produção de conhecimento comprometido com o bem comum.

Por fim, estendo meu agradecimento a todos os que, mesmo sem estarem aqui nomeados, contribuíram com um gesto, uma conversa, uma crítica ou um silêncio respeitoso. Cada um deixou marcas que ressoam nas entrelinhas desta tese.

Que este trabalho devolva à comunidade aquilo que dela foi emprestado: a esperança de uma educação pública, crítica e verdadeiramente transformadora.

“Há um ditado angolano em língua quimbundo que diz:

Kifua o dimi, mwenyu u fua we!

Morre a língua, a alma morre também”

Yeda Pessoa de Castro (2022, p. 19)

RESUMO

Esta tese analisa como o Método Camões, fundamentado no cuidado de si e nos multiletramentos, contribui para a constituição de práticas pedagógicas autorais e para a produção de subjetividades críticas no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas. A investigação emerge de uma experiência docente desenvolvida entre 2020 e 2024 em escolas públicas estaduais, sobretudo em regiões periféricas de Rio Claro (SP), inicialmente atravessada pelas condições impostas pela pandemia de COVID-19 e posteriormente sistematizada na Rede Camões de Jornais Escolares e no Método Camões. Adota-se a autoetnografia crítica como delineamento metodológico, articulando experiência vivida, registros reflexivos, documentos institucionais, produções autorais de estudantes e indicadores de produção e circulação digital. O *corpus* reúne materialidades jornalísticas, autobiográficas, literárias, multimodais e digitais, analisadas em diálogo com o cuidado de si e as tecnologias de si em Michel Foucault, os multiletramentos, a cibercultura, a educomunicação e a crítica à colonialidade. Os resultados indicam que as práticas analisadas ampliaram possibilidades de autoria, interlocução, multimodalidade e circulação pública das produções estudantis. Em determinadas materialidades, a escrita e a elaboração discursiva da experiência permitem aproximações com práticas de cuidado de si, sem que toda autoria digital possa ser classificada como tecnologia de si ou que se estabeleça relação causal necessária entre o Método Camões e a produção de subjetividades críticas. Os indicadores quantitativos dimensionam a extensão da experiência, mas não são tratados como medidas de aprendizagem ou transformação subjetiva. Conclui-se que, sob determinadas condições de mediação pedagógica, práticas autorais e multimodais podem ampliar posições de enunciação dos estudantes e criar ocasiões de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, preservados os limites de uma investigação qualitativa, situada e autoetnográfica.

Palavras-chave: Rede Camões; autoetnografia crítica; cuidado de si; autoria; multiletramentos.

ABSTRACT

This thesis analyzes how the Camões Method, grounded in care of the self and multiliteracies, contributes to the constitution of authorial pedagogical practices and to the production of critical subjectivities in Portuguese language teaching in public schools. The study emerges from a teaching experience developed between 2020 and 2024 in state public schools, especially in peripheral areas of Rio Claro, São Paulo, initially shaped by the conditions imposed by the COVID-19 pandemic and later systematized through the Camões Network of School Newspapers and the Camões Method. Critical autoethnography is adopted as the methodological design, articulating lived experience, reflective records, institutional documents, students' authorial productions, and indicators of digital production and circulation. The *corpus* comprises journalistic, autobiographical, literary, multimodal, and digital materials, analyzed in dialogue with Michel Foucault's concepts of care of the self and technologies of the self, multiliteracies, cyberculture, educommunication, and the critique of coloniality. The results indicate that the practices analyzed expanded possibilities for authorship, interlocution, multimodality, and public circulation of students' productions. In specific materials, writing and the discursive elaboration of experience allow an analytical approximation to practices of care of the self, without implying that all digital authorship constitutes a technology of the self or that a necessary causal relationship exists between the Camões Method and the production of critical subjectivities. Quantitative indicators are used to describe the scale of the experience, not as measures of learning or subjective transformation. The thesis concludes that, under specific conditions of pedagogical mediation, authorial and multimodal practices can broaden students' positions of enunciation and create opportunities for reflection on the self, others, and the world, within the limits of a qualitative, situated, and autoethnographic investigation.

Keywords: Camões Network; critical autoethnography; care of the self; authorship; multiliteracies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa	43
Figura 2: Ampliação e evolução do Método Camões (2021-2024).....	51
Figura 3: Plataformas ou funções do Método Camões.....	51
Figura 4: Texto publicado por estudante da Rede Camões no jornal <i>Diário do Rio Claro</i> , SP (30 nov. 2022)	65
Figura 5: Registro de texto autobiográfico produzido por estudante da Rede Camões	66
Figura 6: Exemplo de produção literária – poema produzido por estudante da Rede Camões	68
Figura 7: Exemplo de obra literária coletiva produzida por estudantes	68
Figura 8: Registros de <i>podcasts</i> produzidos por estudantes da Rede Camões (2021-2024)	70
Figura 9: Registro de entrevista audiovisual produzida no âmbito da Rede Camões (2021)...	71
Figura 10: Panorama quantitativo da produção e circulação da Rede Camões (2021-2024)...	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	23
2.1 Linguagem, escolarização, poder e colonialidade	24
2.2 Cuidado de si, tecnologias de si, escrita e subjetivação.....	28
2.3 Letramentos, multiletramentos, cibercultura e educação digital	32
2.4 Autoria, educomunicação, educação midiática e circulação discursiva	37
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	42
3.1 Delineamento da pesquisa: abordagem qualitativa e autoetnografia crítica.....	44
3.2 Posicionalidade, implicação e reflexividade do pesquisador	46
3.3 Contexto da experiência investigada	49
3.4 Da experiência vivida à constituição do <i>corpus</i> empírico	53
3.5 Delimitação, seleção e organização do corpus	55
3.6 Procedimentos de análise.....	56
3.7 Aspectos éticos, anonimização e proteção de dados.....	58
3.8 Rigor, limites da investigação e possibilidades de diálogo com outros contextos	60
3.9 Síntese do percurso metodológico	61
4 MATERIALIDADES E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DA EXPERIÊNCIA INVESTIGADA	64
4.1 Produções jornalísticas e circulação pública	64
4.2 Escritas autobiográficas e registros de experiência	66
4.3 Produções literárias e editoriais	67
4.4 Produções multimodais e digitais	70
4.5 Indicadores de produção e circulação da Rede Camões	71
4.6 Síntese e delimitação das evidências apresentadas.....	74
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
5.1 Autoria como prática pedagógica	75
5.2 Escritas de si e constituição de subjetividades	76
5.3 Multiletramentos, cibercultura e circulação digital	78
5.4 Cuidado de si, práticas de liberdade e relações de poder.....	80
5.5 Colonialidade, linguagem e possibilidades de deslocamento.....	81
5.6 Limites, potencialidades e contribuições da experiência investigada.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS	85

6.1 Retomada do problema e dos objetivos da pesquisa	85
6.2 Síntese dos resultados	87
6.3 Contribuições científicas, teóricas e pedagógicas.....	89
6.4 Limites da investigação e perspectivas de continuidade	91
6.5 Encerramento	93
REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 produziu uma ruptura sem precedentes na educação brasileira. Em poucas semanas, milhões de estudantes e professores foram deslocados das salas de aula para ambientes digitais improvisados, revelando desigualdades históricas relacionadas ao acesso às tecnologias, às condições materiais de estudo e às formas de participação no processo educativo. A interrupção das práticas presenciais expôs não apenas os limites estruturais da escola pública, mas também a necessidade de repensar os modos pelos quais o ensino produz conhecimento, subjetividades e relações de poder.

A experiência que constitui o objeto desta pesquisa surgiu neste contexto. Em 13 de março de 2020, primeiro dia de minha atuação como professor da rede pública estadual, o fechamento das escolas provocado pela pandemia impôs o desafio de reconstruir o ensino de Língua Portuguesa em um cenário de isolamento social, comunicação mediada por tecnologias digitais e ausência de referenciais consolidados para a prática docente. Aquilo que inicialmente representava uma resposta emergencial transformou-se, ao longo de quatro anos de experimentação pedagógica, em um conjunto articulado de práticas posteriormente sistematizadas sob a denominação de Método Camões, operacionalizado por meio da Rede Camões de Jornais Escolares.

Mais do que uma estratégia para utilização de tecnologias digitais na escola, o Método Camões constituiu um ambiente de produção pública de discursos, no qual estudantes passaram a escrever, editar, publicar, entrevistar, produzir *podcasts*, revistas digitais, jornais escolares e diferentes formas multimodais de expressão. Ao deslocar os estudantes da posição tradicional de receptores para a condição de autores, a experiência revelou possibilidades que extrapolavam os objetivos inicialmente pretendidos pelo projeto pedagógico. Foi precisamente essa transformação que originou a presente investigação. Esta pesquisa procura responder à seguinte questão: como as práticas de autoria digital desenvolvidas na escola pública podem constituir experiências de cuidado de si capazes de produzir subjetividades críticas por meio da linguagem?

Parte-se da hipótese de que a autoria digital, quando organizada em ambientes colaborativos fundamentados nos multiletramentos, na educomunicação e na produção coletiva de discursos, pode funcionar como uma tecnologia do cuidado de si, conforme formulado por Michel Foucault. Nessa perspectiva, escrever, publicar e compartilhar textos deixam de representar apenas atividades escolares e passam a constituir práticas éticas de elaboração de si, de participação política e de construção de novas formas de existência no espaço público.

Essa hipótese desloca o foco da discussão sobre tecnologias educacionais. Em vez de compreender plataformas digitais apenas como instrumentos didáticos, esta pesquisa propõe analisá-las como dispositivos de subjetivação, capazes de ampliar processos de autoria, autonomia e participação social. O interesse, portanto, não reside apenas na inovação metodológica, mas na compreensão das condições pelas quais determinadas práticas discursivas permitem que estudantes historicamente silenciados ocupem novos lugares de fala e construam outras formas de relação consigo mesmos, com o outro e com a escola.

A compreensão do Método Camões exige, contudo, ampliar o debate para além das tecnologias digitais. A proposta nasce da constatação de que os desafios enfrentados pela educação contemporânea não decorrem exclusivamente da incorporação de novos recursos tecnológicos, mas de disputas históricas relacionadas à produção do conhecimento, à linguagem e à constituição dos sujeitos no espaço escolar.

Foi nesse horizonte que o Método Camões encontrou sua principal fundamentação teórica junto ao Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso (GESTELD/CNPq), liderado pela Professora Doutora Maria Regina Momesso. A aproximação com o pensamento de Michel Foucault deslocou o eixo da pesquisa da simples utilização de tecnologias digitais para a compreensão da escrita como prática ética de constituição do sujeito. Entre as tecnologias de si descritas pelo filósofo, o cuidado de si ocupa posição central por compreender que os indivíduos podem transformar suas condutas, seus pensamentos, suas relações e sua própria existência mediante exercícios permanentes de reflexão e elaboração de si. O Método Camões incorpora essa perspectiva ao compreender a autoria estudantil não apenas como competência escolar, mas como experiência de autonomia, autorreflexão e formação crítica.

Sob uma perspectiva crítica, é possível compreender que a institucionalização da educação brasileira esteve historicamente associada a projetos de integração cultural que frequentemente implicaram processos de domesticação das diferenças, negação de identidades e imposição de uma única língua, de um currículo homogêneo e de determinados modos considerados legítimos de existir. Os povos indígenas foram submetidos à perda de suas línguas, cosmologias e formas próprias de produzir conhecimento, enquanto populações africanas e afro-brasileiras tiveram seus repertórios culturais sistematicamente desqualificados em nome de um ideal civilizatório eurocentrado.

Ainda no século XXI, parte dessas estruturas permanece operando de maneira difusa no interior da escola. Em muitos casos, a educação continua funcionando como mecanismo de normalização cultural, legitimando determinados discursos, formas de linguagem e modos de

participação social em detrimento de outros. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas espaço de transmissão de conhecimentos para atuar também como produtora de subjetividades, definindo quem pode falar, como deve falar e quais saberes são considerados legítimos.

É nesse cenário que o ensino de Língua Portuguesa assume especial relevância. Muito além da aprendizagem de conteúdos gramaticais, ensinar língua significa participar da constituição dos sujeitos, de seus modos de interpretar o mundo e de produzir discursos sobre si mesmos e sobre a realidade. A linguagem nunca é neutra. Toda prática pedagógica relacionada ao ensino da língua envolve escolhas culturais, políticas e epistemológicas que atravessam as relações de poder presentes na sociedade.

Nessas reflexões introdutórias, compreendo “ensino” não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um conjunto de práticas institucionais capazes de produzir formas específicas de subjetivação. Do mesmo modo, compreendo “língua” não apenas como sistema linguístico, mas como espaço de produção de sentidos, identidades e modos de existência. É nessa intersecção entre linguagem, poder e formação dos sujeitos que esta pesquisa se insere.

Sob essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser compreendido como prática neutra ou politicamente desinteressada. Toda escolha curricular, toda norma linguística privilegiada e toda forma de avaliação participam da produção de determinados modos de falar, escrever e existir. É precisamente nesse ponto que se torna necessário revisitar criticamente a história da constituição da língua portuguesa falada no Brasil, reconhecendo que ela foi forjada por processos históricos profundamente marcados pela violência colonial, pela escravidão, pela resistência cultural e pela permanente reinvenção produzida por povos indígenas, africanos e seus descendentes.

É nesse contexto que ganha sentido a reflexão desenvolvida ao longo desta tese: compreender como práticas de autoria digital podem deslocar a escola de uma lógica predominantemente disciplinar para uma experiência em que escrever deixa de ser apenas responder ao professor e passa a significar produzir discursos, disputar sentidos e constituir-se como sujeito no espaço público:

[...] por milhões de pretos, pardos, amarelos, indígenas, pobres, desprovidos e desconsiderados, que desde sempre constituíram a imensa maioria da população das fazendas, vilas e cidades; da presença central de mães que transmitiram sua versão dessa língua a seus filhos (frequentemente gerados por homens brancos europeus em atos sexuais com variados graus de consentimento ou violência), tirando das mãos dos homens europeus a linha de transmissão desse patrimônio linguístico e formando gerações de mestiços, de caboclos, pequenos “bárbaros” que podiam se apossar daquela língua sem grandes considerações por Lisboa (Galindo, 2022, p. 13).

Todavia, as reflexões apresentadas até aqui conduzem a uma questão que ultrapassa o campo das metodologias de ensino. Se a linguagem participa da constituição dos sujeitos, torna-se necessário indagar quais relações de poder atravessam o ensino da Língua Portuguesa e quais projetos de sociedade são produzidos, legitimados ou silenciados no interior da escola.

É nesse sentido que se torna pertinente perguntar se parte da violência simbólica ainda presente na educação brasileira não decorre justamente da permanência de práticas historicamente marcadas pela censura, pelo disciplinamento e pela normalização dos sujeitos. Estaria a escola, por meio da imposição exclusiva da norma culta e de determinados modos legítimos de escrever e falar, reproduzindo formas contemporâneas de catequização cultural? Em que medida a produção de discursos escolares participa da constituição das subjetividades?

Como adverte Paulo Freire (2021a), práticas educativas fundamentadas na punição, na hierarquização dos saberes e na negação das experiências dos educandos tendem a reproduzir relações de opressão, nas quais o sujeito, ao invés de emancipar-se, passa a aspirar o lugar daquele que o oprime.

Santos (2005, p. 22) chama atenção para os limites da escolarização, por si só, como mecanismo suficiente de superação das desigualdades raciais e sociais, ainda que o acesso à educação formal tenha constituído historicamente uma estratégia relevante de integração e disputa por direitos. É nesse contexto histórico, político e epistemológico que se insere o Método Camões e a Rede Camões de Jornais Escolares. Longe de constituírem apenas uma proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, ambos representam uma tentativa de deslocar a autoria estudantil para o centro da prática educativa, compreendendo a linguagem como espaço de constituição dos sujeitos e de disputa pelos sentidos produzidos na escola pública. Sistematizado entre 2020 e 2024 a partir da atuação docente deste pesquisador em escolas públicas estaduais de Educação Básica, sobretudo em regiões periféricas de Rio Claro, o Método Camões foi desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A experiência, inicialmente concebida como resposta às limitações impostas pela pandemia de COVID-19, transformou-se progressivamente em objeto de investigação científica. Em razão dessa condição, a presente pesquisa adota a autoetnografia crítica como delineamento metodológico (Maia; Batista, 2020; Rocha *et al.*, 2023). Nessa perspectiva, o pesquisador não ocupa posição externa ao fenômeno investigado, mas reconhece sua inserção no próprio processo de construção do conhecimento. Ao articular registros reflexivos, documentos institucionais, produções autorais dos estudantes e experiências pedagógicas acumuladas ao longo da implementação do Método Camões, esta investigação busca compreender como práticas de autoria digital podem constituir experiências de cuidado de si,

produção de subjetividades críticas e transformação das relações pedagógicas na escola pública contemporânea.

A constituição desta pesquisa está profundamente vinculada ao percurso profissional que antecedeu minha inserção na docência. A transição da gestão pública em saúde para a educação básica não representou apenas uma mudança de carreira, mas uma transformação na forma de compreender o Estado, as políticas públicas e os processos de formação humana. Até então, minha atuação concentrava-se na Secretaria Municipal de Saúde de Rio Claro, onde participei de processos de reorganização administrativa voltados à adequação das políticas públicas aos princípios constitucionais, às diretrizes do Sistema Único de Saúde e às exigências dos órgãos de controle, como o Ministério Público e o Tribunal de Contas.

Esse período foi marcado por intensos desafios institucionais. Ao contrário da educação, cuja municipalização já havia impulsionado certa profissionalização da gestão, a saúde ainda convivía com práticas clientelistas, baixa transparência e forte resistência a mudanças estruturais. A implementação de medidas voltadas ao fortalecimento da governança pública gerou desgastes políticos e institucionais, mas também proporcionou um aprendizado decisivo sobre planejamento estratégico, gestão de conflitos, inteligência emocional e compromisso com o interesse público. Foi nesse contexto que compreendi que a transformação social exige muito mais do que mudanças administrativas; exige, sobretudo, processos permanentes de formação humana.

A aproximação com a educação ocorreu inicialmente por meio da formação acadêmica. Após aprofundar meus estudos sobre gestão do Sistema Único de Saúde, ingressei no Mestrado Profissional em Gestão da Clínica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), complementando uma trajetória iniciada em cursos voltados à auditoria e à administração pública. Ainda que minha mãe, pesquisadora da área educacional, sempre tenha incentivado essa aproximação, durante muitos anos mantive certo distanciamento da educação, motivado por uma visão excessivamente pragmática da carreira.

Foi a experiência cotidiana no serviço público que alterou profundamente essa perspectiva. O contato permanente com o sofrimento humano, com as desigualdades sociais e com a responsabilidade do Estado diante da população despertou uma compreensão distinta sobre minha própria trajetória. Percebi que a principal contribuição que poderia oferecer não estava restrita à gestão administrativa, mas na possibilidade de participar da formação de sujeitos capazes de transformar suas próprias realidades. Experiências aparentemente simples, como o acompanhamento da trajetória de jovens atendidos em projetos sociais, reforçaram a convicção de que a educação deveria constituir meu novo campo de atuação.

Essa decisão materializou-se em 2020, quando assumi, como professor temporário, minhas primeiras turmas na rede estadual de ensino. O início da docência coincidiu, entretanto, com a suspensão das atividades presenciais provocada pela pandemia de COVID-19. Em poucos dias, professores e estudantes foram obrigados a migrar para ambientes digitais, enfrentando dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias, à reorganização das práticas pedagógicas e à ausência de referenciais consolidados para o ensino remoto.

Esse contexto tornou evidente a necessidade de repensar profundamente o ensino de Língua Portuguesa. Questões que antes pareciam periféricas passaram a ocupar posição central: como promover aprendizagens significativas em ambientes digitais? Como estimular autoria em vez de mera reprodução de conteúdos? Como competir, pedagogicamente, com linguagens multimodais já presentes no cotidiano dos estudantes? Foi nesse processo que o conceito de multiletramentos passou a orientar minhas primeiras experiências didáticas.

A excepcionalidade daquele momento também tornou mais visível uma tensão que não se esgota na oposição entre presença física e mediação tecnológica. O deslocamento das atividades escolares para ambientes digitais fez com que espaços, equipamentos, conexões e repertórios antes considerados externos à escola passassem a integrar concretamente as condições de escolarização. A casa, o telefone celular, os aplicativos de mensagem, os serviços de videoconferência e as plataformas de publicação passaram a compor uma ecologia pedagógica improvisada, na qual as fronteiras entre o público e o privado se tornaram menos nítidas. Essa circunstância interessa à pesquisa não como diagnóstico geral da pandemia, mas como condição histórica de emergência da experiência posteriormente investigada.

A tensão entre público e privado possui, aqui, duas dimensões que precisam ser distinguidas. A primeira diz respeito às condições materiais da escolarização: uma política pública educacional passou a depender, em diferentes graus, de equipamentos particulares, conectividade doméstica e serviços digitais oferecidos por empresas privadas. A segunda refere-se à circulação discursiva: atividades que tradicionalmente permaneciam circunscritas ao caderno, à sala de aula e à relação professor-estudante passaram a poder circular em ambientes públicos ou semipúblicos de comunicação. Esse deslocamento amplia possibilidades de interlocução, mas também produz questões relativas à exposição, à privacidade, à proteção de dados, à autoria e à responsabilidade sobre aquilo que se publica.

Essas questões ajudam a delimitar o lugar das tecnologias nesta tese. Elas não são tomadas como causa autônoma de inovação pedagógica, tampouco como solução para problemas históricos da escola. O interesse recai sobre as relações pedagógicas e discursivas que se constituem quando determinados meios passam a integrar a produção, a revisão e a

circulação de textos. Assim, a investigação não pretende avaliar plataformas digitais em si mesmas, mas compreender uma experiência situada de ensino de Língua Portuguesa que se desenvolveu em condições sociotécnicas específicas e que, posteriormente, foi transformada em objeto de análise.

Essa delimitação também impede que a pandemia seja utilizada apenas como cenário cronológico. O período de 2020 a 2024 compreende mudanças nas formas de presença escolar, no uso cotidiano das tecnologias e nas próprias condições de interação entre professores e estudantes. A pesquisa parte dessa historicidade, mas não pressupõe que as respostas construídas durante a emergência sanitária tenham validade universal ou possam ser transferidas mecanicamente para outros contextos. O que se busca é compreender, com base no *corpus* constituído e nos referenciais mobilizados, quais relações podem ser analiticamente sustentadas e em que medida elas oferecem elementos para reflexão em outros contextos educacionais.

A expansão das tecnologias digitais modificou os modos de comunicação, circulação de informações e produção de sentidos, exigindo da escola muito mais do que a simples incorporação de novos recursos tecnológicos. A comunicação contemporânea passou a articular de modo crescente diferentes linguagens e suportes, tornando insuficiente compreender o ensino da língua apenas sob a perspectiva normativa; era necessário reconhecer a multiplicidade de formas pelas quais os sujeitos produzem e compartilham discursos na cultura digital.

Foi dessa necessidade prática que surgiu o que posteriormente seria denominado Método Camões. Inicialmente concebido como estratégia de ensino remoto de Língua Portuguesa, o projeto expandiu-se progressivamente até constituir um modelo pedagógico fundamentado na autoria estudantil, na produção colaborativa de conhecimentos e na utilização crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Inspirado na concepção de Educação Online desenvolvida por Moreira e Schlemmer (2020), o método passou a compreender o processo educativo como experiência em rede, baseada na interação, na colaboração e na produção coletiva de sentidos.

Ao longo de sua consolidação, a proposta ultrapassou a utilização instrumental das tecnologias digitais e passou a incorporar, como eixo estruturante, o conceito foucaultiano de cuidado de si. A escrita deixou de representar apenas exercício escolar para tornar-se prática de elaboração da própria experiência, produzindo aquilo que denomino *escreleituras* como tecnologias de existência. Nesse contexto foi constituída a Rede Camões de Jornais Escolares, composta por plataformas digitais que passaram a funcionar como um ecossistema de autoria, circulação pública de discursos e produção colaborativa de conhecimentos.

A primeira versão do Método Camões foi desenvolvida entre 2020 e 2022, período em que as experiências pedagógicas foram sendo continuamente reformuladas a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula. Posteriormente, meu retorno à gestão pública e, em seguida, o ingresso no Doutorado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP) permitiram aprofundar teoricamente questões que haviam surgido inicialmente da prática docente. O contato com o Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discurso (GESTELD/CNPq), sob orientação da Professora Doutora Maria Regina Momesso, ampliou significativamente os referenciais da pesquisa, aproximando o Método Camões das discussões sobre cuidado de si, subjetivação, multiletramentos, educomunicação e cultura digital.

O percurso aqui apresentado evidencia que o Método Camões não nasceu da aplicação direta de uma teoria previamente formulada. Ao contrário, foi a prática pedagógica que produziu as questões posteriormente aprofundadas pela investigação acadêmica. A pesquisa, portanto, não parte da intenção de validar um método concebido abstratamente, mas da necessidade de compreender, à luz dos referenciais teóricos mobilizados, como práticas de autoria digital desenvolvidas na escola pública podem constituir experiências de cuidado de si, produção de subjetividades críticas e transformação das relações pedagógicas contemporâneas.

Parte-se da observação das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e da necessidade de formar sujeitos capazes de posicionar-se ética e criticamente diante dos desafios de uma sociedade plural, digital e marcada por profundas desigualdades. Nesse horizonte, a Rede Camões constitui o *corpus* empírico desta investigação, reunindo produções desenvolvidas por estudantes da educação básica em plataformas digitais de autoria colaborativa. A análise dessas produções busca compreender de que maneira práticas discursivas públicas favorecem processos de constituição ética dos sujeitos, ampliando possibilidades de participação, autoria e cuidado de si na escola pública.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como o Método Camões, fundamentado no cuidado de si e nos multiletramentos, contribui para a constituição de práticas pedagógicas autorais e para a produção de subjetividades críticas no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas. Para alcançar esse objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o processo de concepção, sistematização e desenvolvimento do Método Camões entre os anos de 2020 e 2024;

- b) Analisar de que maneira os referenciais do cuidado de si e dos multiletramentos se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Rede Camões de Jornais Escolares;
- c) Compreender como as práticas de autoria digital favoreceram processos de constituição de sujeitos críticos, éticos e autorais entre os estudantes participantes da pesquisa;
- d) Discutir os desafios, os limites e as potencialidades da implementação do Método Camões na escola pública contemporânea.

O interesse por esta investigação decorre da compreensão de que as profundas transformações provocadas pela cultura digital, intensificadas durante a pandemia de COVID-19, evidenciaram limites importantes dos modelos tradicionais de ensino e reforçaram a necessidade de repensar a formação dos sujeitos na escola pública. Nesse contexto, o Método Camões constitui uma experiência pedagógica construída no interior da própria escola pública, articulando autoria, tecnologias digitais, multiletramentos e cuidado de si como possibilidades concretas de ressignificação das práticas educativas.

A originalidade desta pesquisa reside na articulação entre reflexão filosófica, investigação acadêmica e experiência docente. Ao assumir a autoetnografia crítica como perspectiva metodológica, o pesquisador reconhece sua implicação no campo investigado e transforma sua própria prática em objeto de análise, compreendendo que a produção do conhecimento é inseparável das relações históricas, culturais e institucionais nas quais se constitui.

Nessa perspectiva, a escrita de si ultrapassa a dimensão autobiográfica para assumir um compromisso epistemológico, ético e político com a compreensão da realidade educacional. Busca-se demonstrar que práticas de autoria digital podem constituir experiências de cuidado de si, favorecendo processos de subjetivação, autonomia e participação crítica dos estudantes na escola pública.

Espera-se, por fim, que os resultados desta investigação contribuam para o avanço das discussões sobre ensino de Língua Portuguesa, formação docente, cultura digital, multiletramentos e cuidado de si, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para pesquisadores, professores e gestores comprometidos com a construção de práticas pedagógicas autorais, críticas e socialmente referenciadas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A constituição do objeto desta pesquisa exige um percurso teórico capaz de aproximar campos distintos sem apagar suas diferenças. Investigar as relações entre ensino de Língua Portuguesa, autoria, práticas discursivas, cultura digital e cuidado de si implica transitar por debates produzidos na Educação, nos estudos da linguagem, na filosofia e na comunicação. Essa aproximação, contudo, não autoriza transformar tais campos em uma teoria única. Exige reconhecer as condições históricas e epistemológicas em que cada conceito foi produzido e delimitar o modo como será mobilizado na investigação.

A revisão da literatura assume, assim, uma função específica no percurso desta tese. Não se pretende, nesta seção, demonstrar que as práticas posteriormente examinadas produziram determinados efeitos, tampouco apresentar o Método Camões como consequência necessária dos referenciais aqui discutidos. Busca-se construir o campo conceitual a partir do qual o problema da pesquisa poderá ser interrogado.

Essa precaução adquire importância particular em uma investigação de natureza autoetnográfica. Como o pesquisador participou diretamente da experiência posteriormente convertida em objeto de investigação, a literatura não pode ser mobilizada retrospectivamente apenas para confirmar interpretações produzidas durante a própria experiência. Seu papel é também tensioná-la, estabelecer limites para a interpretação e oferecer categorias capazes de ser confrontadas com o *corpus*.

O percurso teórico está organizado em quatro eixos: o primeiro discute linguagem, escolarização, relações de poder e colonialidade, considerando especialmente a historicidade da língua portuguesa no Brasil e os processos sociais de legitimação dos usos linguísticos; o segundo concentra-se no cuidado de si, nas tecnologias de si, na escrita e na subjetivação no pensamento de Michel Foucault; o terceiro aborda letramentos, multiletramentos, cibercultura e educação digital, considerando as transformações das práticas de leitura e escrita e as tensões intensificadas durante a pandemia de COVID-19; o quarto examina autoria, educomunicação, educação midiática e circulação discursiva.

Essa organização não pressupõe independência entre os eixos. Linguagem, poder, subjetivação, autoria e circulação encontram-se relacionados no problema desta tese. A distinção possui função analítica: impedir que conceitos provenientes de tradições diferentes sejam utilizados como equivalentes e, sobretudo, evitar que a revisão da literatura se transforme antecipadamente em análise da experiência investigada.

2.1 Linguagem, escolarização, poder e colonialidade

A centralidade da linguagem nesta pesquisa decorre inicialmente de seu campo de investigação, situado no ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, compreender esse ensino exclusivamente como transmissão de regras gramaticais ou desenvolvimento de competências formais seria insuficiente diante das questões que atravessam o objeto. A língua constitui uma prática social e histórica. Seus usos variam, transformam-se e relacionam-se às comunidades de falantes, participando de processos de identificação, diferenciação, reconhecimento e exclusão.

Coan e Freitag (2010, p. 175) situam essa discussão em uma perspectiva sociolinguística ao afirmarem que “a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade (é social)”. Essa compreensão desloca a língua de uma representação exclusivamente individual ou normativa e permite considerá-la nas relações sociais em que seus usos são produzidos e avaliados.

A avaliação social das formas linguísticas constitui um aspecto importante desse processo. Mudanças fonéticas, lexicais e gramaticais podem desencadear avaliações que extrapolam o funcionamento interno da língua e atingem os próprios sujeitos que utilizam determinadas variantes. Coan e Freitag (2010) chamam atenção para o fato de que diferenças linguísticas aparentemente pequenas podem adquirir grande relevância social, produzindo preconceito, estigma, opressão e exclusão.

A questão não é secundária para a escola. Diferenças diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas integram o funcionamento da língua, mas podem ser convertidas em índices de capacidade intelectual, pertencimento social ou valor cultural. O problema pedagógico não consiste, portanto, em escolher entre ensinar ou não ensinar as convenções linguísticas socialmente requeridas. Consiste em determinar como ampliar os repertórios linguísticos dos estudantes sem transformar suas diferenças em deficiências.

A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores (Coan; Freitag, 2010, p. 180).

A formulação permite distinguir o ensino da língua de uma pedagogia de correção dos sujeitos. Ensinar ao estudante formas linguísticas requeridas em determinadas situações sociais

pode ampliar suas possibilidades de participação; outra coisa é transformar essas formas em critérios para desqualificar os repertórios que ele já possui.

Essa diferença aparece ainda mais claramente quando Coan e Freitag (2010, p. 182) problematizam mitos recorrentes segundo os quais existiria apenas uma forma correta de falar, a variedade de uma região seria superior à de outra ou a fala do estudante precisaria ser “consertada” pela escola. Em oposição a essa concepção, as autoras situam a tarefa escolar na ampliação da competência linguística. A tensão situa-se, portanto, entre ampliação de repertórios e hierarquização dos sujeitos.

Essa distinção exige também cuidado com os conceitos de norma-padrão e norma culta. Os termos não devem ser empregados como equivalentes. A distinção é particularmente importante nesta tese porque a discussão sobre ensino de Língua Portuguesa não pretende negar a aprendizagem das convenções linguísticas requeridas em diferentes práticas sociais, mas problematizar a transformação de uma convenção em instrumento de classificação dos sujeitos. A própria história do português brasileiro torna problemática qualquer representação da língua como realidade homogênea.

Galindo (2022) inicia sua reconstrução histórica justamente a partir dessa aparente contradição. O Brasil possui dimensões continentais e uma história marcada por enorme diversidade linguística, mas é contemporaneamente recoberto de maneira relativamente uniforme pela língua portuguesa. O autor observa que essa língua adquiriu ainda uma função identitária: “A língua portuguesa é parte central da nossa definição” (Galindo, 2022, p. 9).

Essa condição, entretanto, não pode ser projetada retrospectivamente como se sempre tivesse existido. A predominância contemporânea do português convive historicamente com línguas indígenas, línguas associadas aos diferentes movimentos migratórios e repertórios produzidos pelos contatos entre populações. A relativa unidade linguística brasileira não constitui, portanto, condição originária do território, mas resultado de um processo histórico (Galindo, 2022, p. 7-9).

[...] por milhões de pretos, pardos, amarelos, indígenas, pobres, desprovidos e desconsiderados, que desde sempre constituíram a imensa maioria da população das fazendas, vilas e cidades; da presença central de mães que transmitiram sua versão dessa língua a seus filhos [...] tirando das mãos dos homens europeus a linha de transmissão desse patrimônio linguístico e formando gerações de mestiços, de caboclos, pequenos ‘bárbaros’ que podiam se apossar daquela língua sem grandes considerações por Lisboa (Galindo, 2022, p. 13).

A passagem desloca indígenas, africanos, mestiços e seus descendentes da condição de receptores passivos de uma língua europeia. A história do português brasileiro é também a história dos sujeitos que se apropriaram da língua, transmitiram-na e a transformaram.

A expansão do português precisa, assim, ser pensada simultaneamente como fenômeno linguístico, histórico, político e social. A aparente unidade contemporânea pode ocultar tanto a diversidade que permaneceu quanto aquela que foi historicamente silenciada. É nesse ponto que a história linguística encontra a discussão sobre colonialidade.

A leitura de Galindo (2022) permite aprofundar esse ponto porque reconstrói a língua portuguesa como processo histórico, e não como objeto imóvel. Ao situá-la entre as línguas românicas, o autor recorda que português, galego, espanhol, catalão, francês, italiano, rético e romeno constituem transformações históricas do latim em diferentes territórios (Galindo, 2022, p. 25). A observação parece elementar, mas possui consequência epistemológica importante: aquilo que posteriormente se apresenta como língua estabilizada resulta de processos de mudança, contato, diferenciação e institucionalização. A própria ideia de pureza linguística torna-se difícil de sustentar quando a historicidade é recolocada no centro da análise.

Galindo (2022, p. 26-27) radicaliza essa perspectiva ao sugerir que o português pode ser compreendido não simplesmente como um derivado distante do latim, mas como uma de suas continuidades históricas, transformada no tempo e no espaço. Para esta pesquisa, a relevância dessa formulação não está em reconstruir exaustivamente a história interna da língua, mas em retirar a norma contemporânea de uma posição de naturalidade. Se a língua é histórica, suas formas legitimadas também o são; e, se são históricas, podem ser interrogadas quanto às condições sociais que lhes atribuíram prestígio.

A formação do português brasileiro torna essa questão ainda mais complexa. O contato entre línguas não ocorreu em condições simétricas. Colonização, escravização, deslocamentos forçados e políticas de homogeneização linguística atravessaram a constituição do repertório que hoje se reconhece como português brasileiro. Galindo (2022, p. 134-137) registra a presença africana no léxico e chama atenção para a história social inscrita em palavras provenientes de línguas africanas, especialmente de matrizes bantas. Ao observar que a demografia brasileira jamais autorizou imaginar o país como historicamente branco, o autor recoloca a constituição linguística no interior da própria formação social brasileira (Galindo, 2022, p. 136).

Essa historicidade permite compreender por que a discussão da língua se encontra com a colonialidade sem que uma categoria seja reduzida à outra. Quijano (2005) oferece uma chave para interrogar a permanência de classificações e hierarquias produzidas na modernidade

colonial; Galindo (2022), por outro caminho, evidencia a multiplicidade de sujeitos e contatos que participaram da formação do português no Brasil. A aproximação entre essas leituras não pretende fazer de uma história da língua uma teoria decolonial, mas explicitar que a legitimidade linguística também se constitui em relações históricas de poder.

No ensino de Língua Portuguesa, essa distinção exige uma posição que não seja nem assimilacionista nem relativista. Reconhecer a historicidade e a diversidade da língua não elimina a responsabilidade da escola de ensinar formas de escrita e oralidade socialmente requeridas. Ao contrário, pode tornar esse ensino mais preciso, porque permite distinguir adequação a práticas discursivas de julgamento sobre o valor dos sujeitos. Coan e Freitag (2010) sustentam justamente a ampliação da competência linguística e o tratamento respeitoso das diferenças socioculturais. A questão pedagógica passa, então, a ser a democratização do acesso a repertórios sem converter o repertório escolar em medida absoluta de humanidade, inteligência ou pertencimento.

Quijano (2005) formula a colonialidade do poder para compreender formas de classificação e organização das relações sociais constituídas durante o processo colonial e que não desapareceram com o encerramento político-administrativo das colônias. Colonialismo e colonialidade não são, portanto, equivalentes: enquanto o primeiro remete a formas históricas de domínio político e territorial, a colonialidade permite interrogar permanências relacionadas à classificação social, à produção de conhecimento e à constituição de hierarquias. A dimensão epistemológica desse processo torna-se especialmente relevante para a Educação. A constituição de determinados conhecimentos como universais esteve historicamente relacionada à subalternização de outros modos de conhecer e interpretar o mundo (Quijano, 2005).

Toda instituição escolar seleciona conhecimentos, organiza currículos e estabelece critérios de avaliação. Reconhecer essa condição não significa concluir que toda seleção curricular seja colonial. Permite, entretanto, perguntar como determinados conhecimentos adquiriram legitimidade e quais saberes foram historicamente afastados ou subalternizados no espaço escolar.

A mesma questão pode ser dirigida à linguagem. Quando determinados modos de falar e escrever são apresentados não apenas como adequados a determinadas situações, mas como evidências de inteligência, civilidade ou competência, a norma linguística deixa de funcionar exclusivamente como convenção comunicativa e passa a participar de processos de classificação dos sujeitos.

A perspectiva decolonial não exige, portanto, recusar o ensino da Língua Portuguesa nem negar a importância de possibilitar aos estudantes o domínio dos registros socialmente valorizados. O problema consiste em impedir que o acesso a esses repertórios dependa da negação daqueles que os estudantes já possuem. Há uma diferença epistemológica fundamental entre ampliar repertórios e substituir identidades linguísticas.

Paulo Freire oferece outra entrada para essa questão. Em *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire problematiza a educação bancária, fundada em uma relação na qual o educador é representado como aquele que possui o conhecimento, enquanto os educandos são concebidos como receptores dos conteúdos transmitidos. A crítica não se dirige simplesmente à exposição de conteúdos, mas à concepção de sujeito pressuposta nessa relação.

Quando o estudante é concebido como recipiente vazio, sua experiência, sua linguagem e sua leitura de mundo aparecem como exteriores ao conhecimento escolar. A educação problematizadora desloca essa posição ao reconhecer o educando como sujeito participante do processo de conhecimento (Freire, 1987).

Freire e Quijano não pertencem à mesma tradição teórica, assim como Foucault não será convertido, nesta tese, em autor decolonial. A aproximação realizada aqui é circunscrita ao problema investigado: diferentes tradições permitem interrogar, a partir de seus próprios referenciais, as relações pelas quais sujeitos, conhecimentos e formas de linguagem podem ser hierarquizados.

É nesse campo de problemas que se situa a expressão pedagogia do confisco, formulada no desenvolvimento desta pesquisa. A expressão não designa uma categoria previamente consolidada na literatura. Procura nomear provisoriamente práticas nas quais a escolarização pode operar pela deslegitimação de repertórios, experiências ou possibilidades discursivas dos sujeitos.

A força da palavra confisco exige cautela. Não se pretende afirmar que todo ensino normativo confisque a linguagem do estudante, que toda correção linguística constitua violência ou que a escola funcione invariavelmente como aparelho de silenciamento. A categoria somente poderá adquirir consistência se o material empírico demonstrar processos que justifiquem sua utilização. Por isso, neste momento, a pedagogia do confisco permanece como problema analítico, e não como conclusão.

2.2 Cuidado de si, tecnologias de si, escrita e subjetivação

A noção de cuidado de si ocupa posição central na arquitetura teórica desta pesquisa e, justamente por isso, precisa ser delimitada com rigor. No pensamento de Michel Foucault, cuidado de si não corresponde imediatamente às acepções contemporâneas de autocuidado, autoestima ou bem-estar. A expressão está relacionada às investigações do filósofo acerca das formas históricas pelas quais os indivíduos estabelecem relações consigo mesmos e participam de processos de constituição ética.

Em *Tecnologias de si* (2004), Foucault distingue diferentes conjuntos de tecnologias relacionadas à produção, aos sistemas de signos, ao poder e à ação dos indivíduos sobre si mesmos. Essa distinção é particularmente importante nesta pesquisa porque impede que o termo tecnologia seja reduzido ao significado contemporâneo de equipamento ou dispositivo digital.

As tecnologias de poder relacionam-se às formas pelas quais as condutas são orientadas, enquanto as tecnologias de si dizem respeito às operações que os indivíduos realizam sobre si próprios, sozinhos ou com a participação de outros. O encontro entre esses campos é particularmente importante para compreender a constituição dos sujeitos. Foucault (2004, p. 324) sintetiza essa relação ao afirmar: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade”. A formulação impede compreender o sujeito como simples resultado passivo de forças externas. Ao mesmo tempo, impede concebê-lo como indivíduo inteiramente autônomo e exterior às relações de poder.

Para a Educação, essa perspectiva produz consequências importantes. A escola não precisa ser compreendida apenas como instituição que impõe normas externamente. Suas práticas podem participar também da produção de modos pelos quais os próprios sujeitos aprendem a observar, avaliar, narrar e conduzir a si mesmos. A pergunta deixa de ser somente se determinada prática produz autonomia e passa a incluir: que sujeito é convidado a constituir-se por meio dela, segundo quais critérios e em quais relações de poder? Essa mudança de pergunta exemplifica a função desempenhada por Foucault nesta tese. O filósofo não fornece um repertório de técnicas pedagógicas desejáveis. Seus conceitos funcionam como instrumentos de problematização.

Nesse percurso aparece a expressão grega “*epiméleia heautoû*”, associada ao cuidado de si. Foucault (2004, p. 325) recupera historicamente a importância do preceito de preocupar-se consigo mesmo e mostra que o princípio posteriormente consagrado do *gnôthi seautón* – “conhece-te a ti mesmo” – esteve relacionado a um conjunto mais amplo de práticas de cuidado consigo.

Conhecer a si mesmo e cuidar de si não constituem, portanto, operações idênticas. O cuidado envolve práticas, exercícios, relações, modos de atenção e transformações realizadas

pelo sujeito. Tampouco deve ser confundido com individualismo: as experiências analisadas por Foucault envolvem mestres, amigos, correspondências, leituras e exercícios, demonstrando que a relação consigo pode ser constituída também na relação com outros.

Essa relação impede reduzir o cuidado a uma introspecção psicológica. O conhecimento de si adquire sentido no interior de práticas mediante as quais o sujeito modifica sua relação consigo, com a verdade e com sua conduta. Em uma das formulações examinadas por Foucault, a alma somente pode conhecer-se ao voltar-se para um elemento que lhe permita essa reflexão, de modo que o conhecimento se articula a regras de comportamento e ação (Foucault, 2004, p. 332). O interesse desta tese não está em transportar literalmente essa cosmologia para a escola contemporânea, mas em conservar a diferença entre receber uma informação sobre si e realizar um trabalho de elaboração de si.

Também por isso é necessário resistir à tendência moderna de fazer do “conhece-te a ti mesmo” o princípio isolado da relação do sujeito consigo. Foucault (2004, p. 328) observa que a valorização desse preceito acabou obscurecendo historicamente o cuidado de si. Recuperar a epiméleia não significa rejeitar o conhecimento, mas reinscrevê-lo em uma prática. Para uma pesquisa educacional, essa diferença é fecunda porque permite perguntar não apenas o que o estudante sabe ou declara sobre si, mas o que faz com aquilo que lê, escreve, recorda, seleciona, revê e coloca em circulação.

A escrita ocupa posição singular nesse conjunto porque materializa operações de seleção e retorno. Nos *hypomnemata* e nas correspondências estudadas por Foucault, escrever não se reduz a registrar acontecimentos. Fragmentos lidos, máximas, observações e lembranças podem ser reunidos para posterior retomada, compondo um trabalho de apropriação e transformação. A escrita cria uma exterioridade que permite ao sujeito reencontrar aquilo que escreveu e, nesse reencontro, estabelecer outra relação com o discurso. É nesse sentido preciso – e não como metáfora genérica – que a escrita interessa à investigação do cuidado de si.

Há, entretanto, uma ambivalência decisiva. O mesmo ato de registrar pode participar tanto de práticas de elaboração quanto de mecanismos de vigilância. Foucault (2004, p. 335) associa a nova experiência de si, nos séculos I e II, a uma atenção mais detalhada aos estados de ânimo, às leituras e às nuances da vida, observando que a experiência de si foi ampliada pelo ato de escrever. O registro torna visível aquilo que pode ser retomado pelo sujeito, mas a visibilidade de si não é, por natureza, emancipatória. Em contextos institucionais, registrar, avaliar-se e narrar-se também podem ser formas de adequação a expectativas externas.

Esse ponto é particularmente importante para a análise posterior de práticas escolares. Portfólios, autoavaliações, diários, textos autobiográficos e produções digitais não serão

classificados previamente como tecnologias de si. Será necessário observar as condições de produção, a margem de decisão do estudante, a existência de interlocução, os critérios de avaliação e os modos pelos quais o texto retorna ao próprio autor. A categoria foucaultiana funciona, portanto, como operador de problematização: permite identificar relações entre escrita, verdade, poder e constituição do sujeito sem garantir antecipadamente o sentido dessas relações. É nesse contexto que a escrita adquire especial importância para esta pesquisa.

A escrita era também importante na cultura do cuidado de si. Uma das principais características do cuidado era tomar notas de si para que fossem relidas, escrever tratados e cartas a amigos para ajudá-los e cultivar cadernos com a finalidade de reativar para si as verdades necessárias (Foucault, 2004, p. 334).

A escrita não aparece, portanto, simplesmente como registro exterior de uma subjetividade previamente constituída. Em determinadas práticas históricas, ela integra o próprio trabalho que o sujeito realiza sobre si. Essa relação torna-se ainda mais explícita quando Foucault (2004, p. 335) observa que a experiência de si foi “intensificada e ampliada pelo ato de escrever”. A formulação é decisiva para esta tese, mas exige um limite igualmente decisivo: nem todo texto produzido por um estudante constitui uma tecnologia de si.

Uma redação escolar, uma reportagem, uma postagem, um poema ou uma carta podem cumprir funções muito diferentes. A questão não é somente o que foi escrito, mas que relação o sujeito estabelece consigo e com os outros no ato de escrever.

Há retorno sobre a experiência? Seleção? Rememoração? Confronto? Reelaboração? O texto é produzido exclusivamente para responder a uma exigência externa ou participa de um processo no qual o sujeito modifica sua relação com aquilo que pensa, vive ou diz? Essas perguntas deslocam a análise do gênero textual isolado para a prática discursiva na qual ele é produzido.

O mesmo cuidado vale para a expressão escrita de si. Um texto em primeira pessoa não se transforma automaticamente em escrita de si em sentido foucaultiano. Da mesma maneira, uma produção que não seja explicitamente autobiográfica pode envolver escolhas, posicionamentos e relações consigo que mereçam investigação. A escrita de si não se define apenas pelo emprego da primeira pessoa.

Também é necessário evitar uma transposição histórica automática. Foucault não formulou as tecnologias de si para explicar blogs, jornais escolares digitais, *podcasts* ou redes sociais. A aproximação entre essas categorias e práticas escolares contemporâneas constitui uma operação analítica desta pesquisa. É justamente por isso que a revisão não pode afirmar

antecipadamente que a experiência investigada produziu cuidado de si. Ela estabelece condições conceituais para perguntar se, como e em quais circunstâncias essa aproximação se sustenta.

Outra característica importante é a duração dessas práticas. Foucault (2004, p. 338) afirma que “o cuidado de si não é apenas obrigatório aos jovens preocupados com sua educação; é um modo de vida para todos ao longo de suas vidas”.

Essa característica afasta o conceito de uma atividade isolada. Práticas de si pressupõem exercício, repetição, retomada e elaboração. No contexto desta pesquisa, isso significa que uma produção textual isolada dificilmente poderia sustentar afirmações amplas sobre processos de subjetivação. Será necessário observar recorrências, deslocamentos e relações identificáveis no conjunto do *corpus*.

A *parrhesía* acrescenta outra dimensão à discussão. O franco falar não corresponde simplesmente a dizer aquilo que se pensa. Na reflexão foucaultiana, a *parrhesía* envolve relações entre sujeito, verdade, risco e coragem. Por isso, a publicação de uma opinião ou crítica não basta, isoladamente, para caracterizar uma prática parrhesiástica. Se essa categoria for mobilizada na análise, será necessário observar que verdade o sujeito afirma, diante de quem, em quais circunstâncias, assumindo quais riscos e estabelecendo que relação entre sua palavra e sua própria posição. O cuidado de si, portanto, não será empregado como rótulo para práticas consideradas pedagogicamente positivas. Ele constitui um problema de investigação.

2.3 Letramentos, multiletramentos, cibercultura e educação digital

A discussão dos letramentos permite deslocar a compreensão da leitura e da escrita para além da aquisição técnica do código escrito. Ler e escrever constituem práticas sociais realizadas em situações específicas, com finalidades, interlocutores, gêneros, suportes e condições de circulação determinadas.

Soares (2002) insere esse debate diretamente na cibercultura ao discutir as novas práticas de leitura e escrita produzidas pelas tecnologias digitais. A mudança do suporte não corresponde apenas à passagem do papel para a tela: diferentes tecnologias da escrita interferem nos modos de produção, organização, acesso e circulação dos textos (Soares, 2002). O hipertexto constitui exemplo significativo dessa transformação. A leitura em ambientes digitais pode admitir percursos construídos mediante conexões entre diferentes unidades textuais, modificando determinadas relações entre sequência, autoria, suporte e navegação (Soares, 2002). O letramento digital, nesse sentido, não corresponde simplesmente à capacidade

operacional de utilizar computadores, aplicativos ou plataformas. Trata-se da participação em práticas sociais de leitura e escrita constituídas em condições tecnológicas específicas (Soares, 2002).

Santos (2019) amplia essa discussão ao situar tais práticas na cibercultura, compreendida como uma cena sociotécnica na qual sujeitos, redes e tecnologias participam da produção e circulação de conhecimentos. A comunicação em rede reorganiza relações espaço-temporais e favorece práticas de criação, compartilhamento e colaboração.

A cena sociotécnica descrita por Santos (2019) permite detalhar essa transformação. A autora situa a cibercultura em uma passagem da lógica das massas receptoras para redes interagentes, nas quais comunicação, mobilidade e produção cultural se articulam entre espaços físicos e digitais (Santos, 2019, p. 29-31). O ciberespaço, nessa leitura, não deve ser compreendido como território separado do chamado mundo real. As práticas em rede atravessam o cotidiano, os deslocamentos, as relações de trabalho, a formação e a própria experiência urbana, compondo uma cibercultura móvel e ubíqua.

Essa mudança também altera as possibilidades de participação. Santos (2019, p. 34-35) distingue, em sua reconstrução da cultura digital, práticas predominantemente orientadas ao *download* de conteúdos prontos de práticas de *upload*, nas quais professores e estudantes passam a publicar e compartilhar suas próprias produções. A distinção não deve ser tomada como oposição absoluta entre dois períodos tecnológicos, mas como uma chave para compreender alterações na posição ocupada pelos sujeitos. A possibilidade técnica de produzir e circular conteúdos amplia o campo da autoria, embora não determine, por si só, que relações pedagógicas autorais sejam efetivamente constituídas.

A interatividade também precisa ser compreendida para além do ato de clicar ou responder a comandos previamente estabelecidos. Na cibercultura, a comunicação pode envolver cocriação de mensagens, diálogo e formação de comunidades conectadas, produzindo redes educativas que atravessam espaços físicos e digitais (Santos, 2019, p. 31-36). Para o ensino de Língua Portuguesa, essa mudança é relevante porque o texto deixa de ser apenas objeto entregue ao professor e pode tornar-se elemento de uma cadeia mais ampla de interlocuções. A leitura e a escrita passam a ser atravessadas por circulação, resposta, edição e recombinação.

Soares (2002) oferece outra dimensão dessa mudança ao comparar tecnologias de escrita. Ao discutir o letramento na cibercultura, a autora mostra que a escrita se encontra tão profundamente incorporada às formas de pensar dos sujeitos letrados que sua condição tecnológica tende a tornar-se invisível. O confronto com novas formas digitais de leitura e

escrita permite, então, desnaturalizar tanto o papel quanto a tela. A questão deixa de ser qual suporte seria intrinsecamente superior e passa a envolver os efeitos que diferentes tecnologias produzem nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2002, p. 143-160).

O hipertexto é particularmente significativo porque tensiona a identificação entre texto e sequência linear fixa. Soares (2002, p. 147) utiliza a emergência do letramento digital como oportunidade para compreender também a natureza do letramento quirográfico e tipográfico. Essa comparação é produtiva para esta tese porque evita a narrativa simplista de substituição do livro pela tela. Tecnologias de escrita coexistem, combinam-se e reorganizam práticas; o interesse pedagógico reside em compreender quais operações de leitura, produção e circulação se tornam possíveis ou predominantes em cada configuração.

A pandemia de COVID-19 tornou essas questões incontornáveis porque transformou tecnologias já presentes na vida social em mediações necessárias para uma parcela expressiva das práticas escolares. A emergência não criou a cibercultura, mas obrigou sistemas educacionais a operar dentro dela em uma escala inédita. Essa diferença é fundamental. O ensino remoto emergencial não pode ser confundido automaticamente com educação digital em rede: muitas práticas apenas transportaram para a tela a lógica transmissiva da sala de aula, enquanto outras experimentaram formas distintas de interação, autoria e colaboração.

É precisamente nesse ponto que Moreira e Schlemmer (2020) ajudam a estabelecer uma distinção conceitual. A educação digital onlife não se reduz à digitalização de procedimentos anteriormente presenciais. O paradigma discutido pelos autores pressupõe conexão, interação e reconfiguração de currículos, metodologias e práticas. A noção de onlife é relevante porque problematiza a separação rígida entre online e offline: sujeitos contemporâneos vivem relações nas quais dimensões físicas e digitais se interpenetram, e a educação participa desse mesmo ambiente sociotécnico.

Para a pesquisa aqui desenvolvida, essa distinção impede interpretar retrospectivamente toda atividade realizada durante a pandemia como inovação. A excepcionalidade sanitária produziu respostas improvisadas, reproduções de modelos anteriores e também experimentações. A revisão da literatura fornece critérios para diferenciá-las: presença de tecnologia não equivale a cultura digital; acesso a plataforma não equivale a participação; publicação não equivale a autoria; interação técnica não equivale a diálogo pedagógico. Essas distinções serão importantes quando o *corpus* for examinado.

A discussão torna-se ainda mais complexa quando se consideram as desigualdades. Se a escola pública passou a depender de dispositivos, conectividade e serviços digitais para manter vínculos pedagógicos, as diferenças de acesso material tornaram-se diferenças nas

próprias condições de participação. Ao mesmo tempo, a mediação por plataformas privadas introduziu questões relacionadas à infraestrutura, aos dados e às regras de circulação. A tensão entre educação pública e infraestruturas privadas, intensificada durante a pandemia, mostra que a cultura digital não pode ser analisada apenas no plano das competências individuais: ela envolve condições materiais, institucionais e políticas.

Nesse cenário, a formação para a cultura digital precisa superar tanto o entusiasmo tecnológico quanto o proibicionismo. Ensinar a operar ferramentas é insuficiente quando não se compreendem as formas de circulação, os critérios de credibilidade, as relações de autoria e as responsabilidades envolvidas na publicação. Da mesma maneira, retirar dispositivos do espaço escolar não elimina a cultura digital na qual os estudantes já participam. O desafio pedagógico consiste em produzir mediações capazes de transformar uso em objeto de reflexão, linguagem em prática de participação e circulação em problema ético e político.

Entretanto, a existência dessas possibilidades não elimina modelos pedagógicos anteriores. Santos (2019, p. 74) observa que, mesmo diante da participação das diferenças culturais na construção curricular, grande parte dos desenhos curriculares permanece vinculada à lógica da reprodutibilidade característica da mídia de massa e do currículo tradicional. Essa tensão impede identificar automaticamente presença tecnológica com transformação pedagógica.

A questão tornou-se particularmente evidente durante a pandemia de COVID-19. A emergência sanitária provocada pela disseminação do SARS-CoV-2 produziu, a partir de 2020, a suspensão de atividades presenciais em diferentes sistemas educacionais e levou escolas, professores, estudantes e famílias a reorganizarem suas práticas em condições excepcionais. A incorporação das tecnologias digitais ocorreu, nesse contexto, em grande medida como resposta emergencial à impossibilidade de manutenção das formas habituais de presença escolar.

A pandemia não inaugurou a relação entre Educação e tecnologias digitais. Ela alterou sua escala, sua urgência e sua visibilidade. Práticas anteriormente periféricas tornaram-se, em muitos contextos, condições para a continuidade das atividades escolares. Simultaneamente, ficaram evidentes desigualdades relacionadas ao acesso a equipamentos, conectividade, condições domésticas de estudo e possibilidades de acompanhamento. Esse contexto impede construir uma narrativa segundo a qual a digitalização representaria, por si só, modernização pedagógica.

É nesse ponto que a discussão de Moreira e Schlemmer (2020) ganha importância. Os autores questionam concepções nas quais o digital funciona apenas como extensão instrumental

das práticas presenciais e propõem compreender a educação digital em uma perspectiva relacional e em rede.

[...] predominantemente interacionista, possibilitando a conexão, a liberação do polo de emissão e, conseqüentemente, instigando a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 17-18).

A passagem é importante justamente porque não localiza a transformação no equipamento. A transformação possível encontra-se nas relações comunicacionais, pedagógicas e curriculares estabelecidas em rede. A discussão dos multiletramentos amplia esse horizonte. O New London Group (1996) formulou a pedagogia dos multiletramentos diante de transformações sociais marcadas tanto pela diversidade cultural e linguística quanto pela multiplicação dos modos de produção de sentidos. Cope e Kalantzis (2000) aprofundam essa perspectiva considerando simultaneamente pluralidade cultural e multimodalidade.

O prefixo “multi” possui, portanto, pelo menos duas dimensões: uma sociocultural e linguística, relacionada à pluralidade dos repertórios dos sujeitos; e outra semiótica, relacionada à articulação entre escrita, imagem, som, vídeo, gestos e diferentes formas de produção de sentidos (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2000).

A multimodalidade, contudo, não garante criticidade. Uma apresentação digital pode apenas reproduzir conteúdos previamente estabelecidos. Um vídeo pode reiterar discursos discriminatórios. Uma produção tecnicamente sofisticada pode oferecer ao estudante pouca margem de decisão. A presença de múltiplas linguagens descreve condições de produção de sentidos; não determina o valor pedagógico da prática. A cultura digital introduz ainda o problema da desinformação e das chamadas *fake news*. A ampliação das possibilidades de produção e compartilhamento torna mais complexa a relação entre leitura, autoria e credibilidade. Nesse cenário, a Alfabetização Midiática e Informacional proposta por Wilson *et al.* (2013) articula capacidades relacionadas ao acesso, compreensão, avaliação e produção de informações em diferentes meios.

A educação linguística passa, portanto, a envolver também uma dimensão midiática. Não basta compreender linguisticamente uma afirmação se o sujeito não consegue avaliar quem a produziu, em quais condições, sustentada por quais evidências e inserida em quais circuitos de circulação. É nesse ponto que letramentos, multiletramentos, cibercultura e educação digital conduzem ao problema da autoria.

2.4 Autoria, educomunicação, educação midiática e circulação discursiva

A autoria constitui uma categoria central nesta investigação, mas não pode ser utilizada como simples sinônimo de produção textual. No campo pedagógico, interessa compreender quais condições de escolha, posicionamento, interlocução e responsabilidade participam da produção discursiva. Uma atividade pode definir previamente tema, gênero, estrutura, extensão, posição esperada do estudante e único interlocutor possível. Existe produção textual, mas as margens de decisão são reduzidas. Em outra situação, o estudante pode participar da escolha de pautas, pesquisar, selecionar fontes, definir formas de apresentação, editar a própria produção, negociar alterações, escolher recursos multimodais e dirigir seu discurso a diferentes interlocutores. Essas situações não estabelecem as mesmas condições de autoria. Por isso, autoria não será tratada como atributo que o estudante simplesmente possui ou não possui. Interessa investigar posições autorais e as condições que tornam essas posições possíveis.

A educomunicação oferece instrumentos importantes para compreender essa relação. Soares (2018) situa a educomunicação na interface entre Educação e Comunicação e desloca os meios da condição exclusiva de recursos auxiliares para considerar os próprios processos comunicativos constituídos nos espaços educativos. Nesse movimento, participação, expressão, produção e organização das relações comunicacionais passam a integrar a reflexão pedagógica. Perguntar qual mídia utilizar para ensinar determinado conteúdo não equivale, portanto, a perguntar que relações comunicacionais estão sendo produzidas no ambiente educativo.

A noção de ecossistema comunicativo contribui para deslocar o foco do produto isolado. Um jornal, *podcast*, vídeo ou plataforma não constitui, por sua simples existência, uma prática educacional. É necessário considerar as relações entre sujeitos, os processos de decisão, os espaços de expressão, as formas de mediação e os circuitos de circulação (Soares, 2018).

O deslocamento do produto para o ecossistema é decisivo porque impede que a educomunicação seja confundida com uma coleção de técnicas de mídia. Soares (2018) situa a renovação curricular no campo das relações comunicacionais, o que permite perguntar quem pode falar, quem decide, como as produções são negociadas e a quem elas se dirigem. Em uma prática escolar, portanto, a existência de um jornal ou de um canal digital é apenas a camada visível de uma organização mais ampla de posições, responsabilidades e possibilidades de expressão.

Essa perspectiva também modifica o lugar do professor. A mediação não desaparece quando se amplia a participação estudantil. Ao contrário, torna-se mais complexa: envolve orientar pesquisa, problematizar fontes, negociar critérios editoriais, proteger direitos, favorecer

revisão e sustentar condições para que diferentes vozes possam participar. Autoria estudantil não significa ausência de intervenção docente, mas uma redistribuição das operações que compõem a produção discursiva. O problema analítico não é escolher entre controle e liberdade absolutos, e sim compreender como decisões e responsabilidades são distribuídas em cada prática.

A circulação acrescenta uma diferença qualitativa à escrita escolar porque introduz interlocutores que não se confundem com o avaliador. Quando o texto se dirige exclusivamente ao professor, parte de sua organização pode ser orientada pela expectativa da nota e pela tentativa de corresponder a critérios conhecidos. Quando há outros leitores possíveis, surgem problemas adicionais: clareza, pertinência, credibilidade, responsabilidade sobre fontes, efeitos sobre pessoas mencionadas e permanência do conteúdo publicado. A ampliação do público não garante autoria, mas modifica as condições nas quais o sujeito precisa responder por seu discurso.

É justamente essa dimensão que aproxima educomunicação e educação midiática. A produção de mídia no espaço escolar pode funcionar simultaneamente como prática de linguagem e como ocasião para compreender os mecanismos pelos quais informações são selecionadas, enquadradas, editadas e distribuídas. Em tempos de desinformação, aprender a produzir não significa aprender a manipular; significa tornar visíveis escolhas que participam de qualquer ato comunicativo e, com isso, criar condições para uma leitura mais reflexiva das mensagens produzidas por outros.

Essa aproximação precisa conservar, entretanto, o problema do poder. A possibilidade de publicar não elimina as assimetrias entre sujeitos nem as regras das infraestruturas digitais. Plataformas definem formatos, limites de visibilidade, modos de interação e condições de permanência dos conteúdos. Por isso, a autoria investigada nesta tese não será reduzida ao gesto técnico de clicar em “publicar”. Interessa a cadeia de decisões que antecede e sucede esse gesto: escolha do tema, pesquisa, composição, revisão, negociação, edição, circulação, recepção e eventual reelaboração do discurso. Essa distinção é particularmente importante nesta tese porque impede classificar antecipadamente a experiência investigada como educacional apenas pela presença de meios de comunicação produzidos por estudantes. A pertinência da categoria dependerá das relações identificadas no *corpus*.

A educação midiática acrescenta uma dimensão de responsabilidade. Produzir uma reportagem não significa somente dominar determinado gênero textual. Exige selecionar fontes, verificar informações, distinguir fato e opinião, reconhecer direitos de terceiros e assumir responsabilidade por aquilo que será publicado.

A mesma lógica vale para outras formas de produção digital. Uma imagem pode envolver direitos autorais; uma entrevista envolve outro sujeito; uma fotografia pode envolver imagem e privacidade; a publicação de produções de crianças e adolescentes exige atenção às condições de exposição e proteção de dados.

Souza e Amiel (2020), ao discutirem direito autoral e educação aberta, inserem a produção e o compartilhamento de conteúdos em uma reflexão sobre autoria, reutilização e responsabilidade. Esses elementos impedem romantizar a circulação. Publicar é também assumir limites e responsabilidades. É nesse ponto que autoria e cuidado de si podem ser aproximados. A aproximação exige cautela.

Se Foucault (2004, p. 334-335) demonstra que determinadas práticas de escrita podem integrar o trabalho realizado pelo sujeito sobre si e se a autoria envolve escolhas, revisão, interlocução e responsabilidade, torna-se possível perguntar se certas práticas autorais contemporâneas podem assumir dimensão de elaboração de si.

Isso não significa estabelecer a equivalência “autoria = cuidado de si”. Uma produção autoral pode ser agressiva, irresponsável ou orientada exclusivamente pela busca de reconhecimento. Uma escrita pode ampliar a exposição do sujeito sem produzir elaboração significativa. Da mesma maneira, uma prática de cuidado de si não precisa assumir forma pública. O que interessa é investigar em quais condições esses campos podem se tocar.

Escrever exige selecionar palavras, organizar experiências, antecipar interpretações e decidir aquilo que será ou não dito. Quando o texto circula, o sujeito pode encontrar respostas, silêncios, concordâncias, discordâncias e interpretações que não controla inteiramente. A escrita pode, então, deixar de terminar no momento da entrega. Essa possibilidade permite formular uma questão analítica: determinadas práticas de autoria podem criar condições para que o sujeito se confronte com aquilo que produz e com aquilo que sua produção lhe devolve? A formulação preserva a abertura necessária à pesquisa. Não se afirma antecipadamente que a autoria transforme subjetividades. Pergunta-se em quais circunstâncias determinadas práticas podem participar de processos dessa natureza. A relação entre autoria e parrhesía exige precaução semelhante. Publicar uma crítica não constitui automaticamente franco falar. Para que a categoria seja pertinente, será necessário observar as relações entre verdade, risco, coragem e posição do sujeito. O mesmo vale para a ideia de resistência. Nem toda expressão é resistência. Nem toda produção estudantil é contra-hegemônica. Nem todo uso de tecnologia rompe relações de poder.

Essa precaução permite reconsiderar também a expressão pedagogia do confisco. Se determinadas práticas escolares podem deslegitimar repertórios e restringir posições

discursivas, a autoria pode eventualmente constituir movimento em outra direção. Isso não permite definir antecipadamente toda prática autoral como resistência.

Será necessário observar quais posições discursivas são efetivamente ampliadas, quais limites permanecem e quais novas formas de regulação podem surgir. A escola não desaparece quando o estudante publica. O professor continua exercendo funções de mediação e responsabilidade pedagógica. Permanecem regras institucionais, critérios editoriais, limites jurídicos, responsabilidades éticas e relações assimétricas. Reconhecer essas condições não invalida a autoria. Torna sua análise mais rigorosa. Os quatro eixos percorridos nesta revisão não formam, portanto, uma cadeia causal na qual colonialidade conduziria aos multiletramentos, estes à educomunicação e, finalmente, ao cuidado de si. Suas genealogias são distintas.

A Sociolinguística permite compreender a variação e a avaliação social dos usos linguísticos; a discussão da colonialidade interroga processos históricos de classificação e legitimação dos conhecimentos; Freire problematiza a posição do educando nas relações pedagógicas; Foucault oferece instrumentos para examinar poder, práticas de si e subjetivação; os estudos dos letramentos e multiletramentos permitem compreender transformações nas práticas de significação; a cibercultura e a educação digital situam essas práticas em ambientes sociotécnicos; e a educomunicação e a educação midiática introduzem questões relacionadas à participação, produção e circulação. A articulação entre esses campos constitui uma operação teórica desta pesquisa e, por isso, precisa preservar suas diferenças.

Quijano não será utilizado para explicar tecnologias de si. Foucault não será convertido em teórico decolonial. Os multiletramentos não serão apresentados como método de cuidado de si. A educomunicação não será reduzida à utilização de jornais escolares. E autoria não será tomada como sinônimo de emancipação. O ponto de encontro encontra-se no problema da pesquisa, e não numa suposta unidade anterior entre esses autores.

A linguagem constitui um território privilegiado dessa interlocução porque é por meio dela que repertórios podem ser legitimados ou deslegitimados, sujeitos podem ser posicionados, experiências podem ser narradas, discursos podem circular e relações consigo e com os outros podem ser elaboradas.

Se os usos linguísticos são socialmente avaliados, quais formas de linguagem encontram reconhecimento na escola? Se a colonialidade atravessa formas de produção e legitimação do conhecimento, quais saberes e sujeitos encontram condições para ocupar posições reconhecidas de enunciação? Se os sujeitos também participam de sua própria constituição, que relações consigo e com os outros podem ser produzidas em determinadas práticas escolares? Se a escrita

contemporânea ocorre em ambientes multimodais e conectados, como essas condições modificam as práticas de leitura, escrita e interlocução? Se a comunicação pode ser organizada de maneira participativa, que posições autorais se tornam possíveis? E, finalmente, em quais condições práticas de autoria podem ser examinadas em sua relação com o cuidado de si? A revisão da literatura não responde antecipadamente a essas perguntas. Ela permite formulá-las com maior precisão e estabelece os limites conceituais necessários para que as respostas sejam buscadas no material empírico.

O Método Camões, portanto, não é apresentado nesta seção como síntese necessária desses referenciais nem como comprovação de sua convergência. Sua constituição ocorreu historicamente no interior de uma experiência docente e sua transformação em objeto de investigação exige outro movimento.

A seção seguinte apresenta esse percurso metodológico, explicitando a posição do pesquisador, a natureza autoetnográfica da investigação, o contexto em que a experiência se desenvolveu, a constituição do *corpus* empírico, os critérios de seleção documental, os procedimentos de análise e os cuidados éticos adotados. Somente a partir desse percurso será possível colocar os conceitos discutidos nesta revisão diante do material empírico e perguntar o que, efetivamente, pode ser sustentado pela análise.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação desenvolvida nesta tese caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza autoetnográfica crítica, construída a partir da análise retrospectiva e reflexiva de uma experiência docente desenvolvida entre 2020 e 2024 e posteriormente constituída como objeto de investigação científica. Seu percurso metodológico decorre, portanto, de uma particularidade que precisa ser explicitada desde o início: a experiência que originou a pesquisa não nasceu como aplicação de um protocolo investigativo previamente estabelecido. Ela foi vivida inicialmente como prática profissional, registrada em diferentes materialidades e, posteriormente, submetida a um processo sistemático de delimitação, organização, problematização e análise.

Essa condição diferencia a investigação de estudos nos quais o pesquisador ingressa em determinado campo com instrumentos previamente construídos para produzir dados. Neste caso, a inserção no campo antecedeu a própria formulação da pesquisa doutoral. O pesquisador participou diretamente das práticas posteriormente investigadas, inicialmente na condição de professor de Língua Portuguesa e, ao longo do processo, como responsável pela concepção e sistematização das experiências que vieram a constituir o Método Camões e a Rede Camões de Jornais Escolares.

A metodologia precisa, conseqüentemente, responder a duas exigências complementares. A primeira consiste em reconhecer a experiência vivida como dimensão constitutiva da pesquisa, sem apagar a implicação do pesquisador. A segunda consiste em impedir que essa implicação transforme memória, convicção pessoal ou avaliação retrospectiva em evidência suficiente para sustentar as interpretações apresentadas.

A autoetnografia crítica oferece condições para enfrentar essa tensão ao admitir que a experiência do pesquisador pode integrar o campo de investigação, desde que seja submetida à reflexividade e relacionada aos processos culturais, históricos, institucionais e sociais nos quais foi produzida (Maia; Batista, 2020; Rocha *et al.*, 2023).

Isso significa que esta tese não pretende reconstruir simplesmente uma trajetória pessoal nem produzir uma narrativa celebratória de uma experiência pedagógica. A experiência docente constitui o ponto a partir do qual determinadas questões puderam ser formuladas, mas não constitui, por si só, sua resposta. O Fluxograma 1 ilustra o percurso metodológico:

Figura 1: Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2026).

Essa sequência não deve ser compreendida como processo absolutamente linear. Em uma pesquisa autoetnográfica, memória, documentação, teoria e interpretação estabelecem movimentos de aproximação e retorno. Sua explicitação, entretanto, permite demonstrar que a passagem da experiência à produção científica não ocorreu automaticamente.

A escolha metodológica relaciona-se diretamente à natureza do problema investigado. Esta pesquisa não busca medir estatisticamente a eficácia de determinada técnica pedagógica nem estabelecer relação causal generalizável entre a utilização de uma metodologia e resultados de aprendizagem. Interessa compreender processos: como determinadas práticas foram constituídas; quais relações discursivas e pedagógicas produziram; quais possibilidades de autoria abriram; quais limites encontraram; e em que medida as categorias de cuidado de si, autoria, multiletramentos e cultura digital permitem interpretar as materialidades produzidas no decorrer da experiência.

Os registros quantitativos disponíveis – número de produções, visualizações, visitantes, comentários, curtidas, assinantes e demais indicadores de circulação – cumprem função contextual e descritiva. Eles permitem dimensionar a amplitude da experiência e sua circulação, mas não alteram a natureza qualitativa da investigação. Não são utilizados para estabelecer causalidade nem para afirmar, isoladamente, transformação subjetiva dos participantes.

O percurso metodológico procura, desse modo, manter uma distinção fundamental entre existência de uma experiência, documentação dessa experiência e interpretação científica de seus sentidos. É na passagem entre esses três planos que se situa o trabalho metodológico desta tese.

3.1 Delineamento da pesquisa: abordagem qualitativa e autoetnografia crítica

A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza das questões formuladas e das materialidades que constituem o *corpus*. O interesse da investigação está voltado aos sentidos produzidos nas práticas pedagógicas, às relações estabelecidas entre autoria e escolarização, às formas de participação dos sujeitos e aos processos discursivos que podem ser interrogados a partir do cuidado de si e dos demais referenciais mobilizados na revisão da literatura.

A pesquisa qualitativa permite examinar fenômenos situados sem reduzi-los à quantificação de variáveis previamente isoladas. Isso não significa ausência de sistematicidade, tampouco oposição absoluta entre dados qualitativos e quantitativos. Significa reconhecer que determinados problemas exigem compreender relações, contextos, significados, contradições e processos que não podem ser suficientemente apreendidos pela mensuração. No caso desta investigação, essa necessidade torna-se ainda mais evidente porque o objeto se constituiu no interior de uma experiência profissional vivida pelo próprio pesquisador. A autoetnografia oferece uma possibilidade metodológica para enfrentar essa condição.

A autoetnografia, tal como mobilizada nesta pesquisa, parte da possibilidade de descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal em relação aos contextos culturais, institucionais e sociais que a constituem (Maia; Batista, 2020; Rocha *et al.*, 2023). O elemento autobiográfico não se encerra, portanto, na narrativa do indivíduo: a experiência é colocada em relação com estruturas, práticas, valores e processos sociais mais amplos. É justamente essa passagem que interessa à presente investigação.

O fato de eu ter atuado como professor nas práticas examinadas não constitui justificativa suficiente para que minhas percepções sejam consideradas conhecimento científico. Ao contrário: minha proximidade com o objeto exige maior explicitação das condições em que as interpretações foram produzidas.

A autoetnografia crítica não autoriza substituir análise por lembrança, transformar envolvimento afetivo em evidência ou eliminar a necessidade de um *corpus* delimitado. Ao contrário, exige que a memória seja interrogada, que a implicação do pesquisador seja

reconhecida e problematizada e que os registros produzidos no interior da experiência sejam posteriormente delimitados, confrontados e analisados.

É nesse sentido que Maia e Batista (2020) e Rocha *et al.* (2023), já mobilizados no percurso desta pesquisa, contribuem para pensar a autoetnografia para além de uma autobiografia descritiva. A experiência individual torna-se metodologicamente relevante quando permite interrogar processos culturais e sociais que a ultrapassam. A expressão autoetnografia crítica, utilizada nesta tese, enfatiza essa operação. O componente “auto” indica que a experiência e a posição do pesquisador integram o fenômeno investigado. O componente “etnográfico” desloca a narrativa para as relações culturais, sociais e institucionais em que essa experiência se inscreve. O componente “crítico” exige interrogar relações de poder, posições discursivas, desigualdades, silenciamentos e condições históricas de produção das práticas examinadas. Nenhuma dessas dimensões pode funcionar isoladamente.

Uma narrativa centrada exclusivamente no “eu” correria o risco de converter a tese em memorial. Uma descrição do contexto que eliminasse a posição do pesquisador produziria uma falsa exterioridade. Uma crítica previamente determinada, por sua vez, poderia utilizar o *corpus* apenas para confirmar convicções anteriores. A metodologia procura trabalhar precisamente na tensão entre essas possibilidades. O caráter autoetnográfico da investigação também possui implicações para a temporalidade da pesquisa. A experiência docente e a pesquisa acadêmica não coincidem integralmente.

As práticas que constituem o objeto foram produzidas entre 2020 e 2024. Ao longo desse período, diferentes registros foram sendo gerados no próprio desenvolvimento das atividades: textos, reportagens, jornais, produções literárias, registros digitais, planejamentos, documentos institucionais, autoavaliações, relatórios e outros materiais. A investigação doutoral produz um segundo movimento sobre esse conjunto. O que foi vivido como presente da prática pedagógica passa a ser revisitado como material de investigação. Essa diferença temporal é epistemologicamente produtiva.

Ela permite que decisões inicialmente tomadas sob a pressão do cotidiano escolar sejam posteriormente interrogadas a partir de questões que não estavam inteiramente formuladas no momento da experiência. Permite também reconhecer contradições, limites e efeitos que poderiam permanecer invisíveis durante a própria ação. Por outro lado, o distanciamento temporal não elimina a implicação do pesquisador. A memória seleciona, reorganiza e atribui sentidos. Por essa razão, ela não é utilizada isoladamente como prova dos acontecimentos. Sempre que possível, as reconstruções da experiência são confrontadas com registros preservados no *corpus*. A documentação desempenha, assim, uma função metodológica

fundamental: não eliminar a subjetividade do pesquisador, mas estabelecer pontos de resistência à reconstrução puramente memorialística.

Se minha lembrança de determinado episódio atribui a ele determinada importância, os documentos permitem perguntar: que registros permaneceram? O que foi efetivamente produzido? Que palavras foram utilizadas? Que escolhas foram feitas? Há elementos que contradizem ou relativizam minha memória? A autoetnografia crítica praticada nesta tese é, nesse sentido, simultaneamente reflexiva e documental. Essa característica também delimita o estatuto das categorias teóricas. Cuidado de si, tecnologias de si, autoria, parrhesia, multiletramentos, educomunicação, colonialidade e demais conceitos discutidos na Seção 2 não funcionam como etiquetas previamente atribuídas às práticas. O *corpus* não foi selecionado para demonstrar que Foucault estava “presente” na experiência. Tampouco se parte da premissa de que toda produção estudantil constitui autoria, de que toda escrita pública corresponde a cuidado de si ou de que toda utilização de tecnologias digitais configura multiletramentos. As categorias funcionam como instrumentos de interrogação. A análise deverá verificar sua pertinência diante das materialidades.

Essa decisão metodológica é particularmente importante porque parte significativa da elaboração teórica ocorreu após o início das práticas pedagógicas. O Método Camões não nasceu da aplicação deliberada de uma matriz foucaultiana previamente estruturada. A experiência antecedeu parte de sua elaboração conceitual. Por isso, esta tese não pretende reconstruir retrospectivamente a prática como se todas as decisões pedagógicas tivessem sido tomadas a partir dos referenciais teóricos que posteriormente permitiram compreendê-las. Fazer isso produziria uma coerência artificial. A autoetnografia crítica precisa admitir a contingência, as improvisações, os deslocamentos e as reformulações que fizeram parte do processo.

A metodologia assume, portanto, que a teoria não está sendo utilizada para explicar uma prática que nasceu perfeitamente alinhada a ela. A teoria participa de um segundo movimento: permite interrogar criticamente uma experiência cuja complexidade excedeu as intenções iniciais de seu próprio autor. Essa diferença constitui uma das condições de reflexividade da pesquisa.

3.2 Posicionalidade, implicação e reflexividade do pesquisador

A posição do pesquisador constitui parte inseparável desta investigação. Minha entrada no campo não ocorreu como pesquisador externo, observador ou avaliador de uma experiência conduzida por terceiros. O campo foi inicialmente meu espaço profissional de atuação docente.

Em 2020, ingressei na rede pública estadual paulista como professor temporário, vinculado à categoria funcional conhecida como Professor Classe “O”, atuando no ensino de Língua Portuguesa. Minha experiência concentrou-se em escolas estaduais do município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em unidades situadas sobretudo em regiões periféricas da cidade. Essa informação não possui função meramente biográfica. Ela delimita a posição institucional a partir da qual a experiência foi vivida.

A condição de professor temporário é distinta daquela de pesquisador que recebe autorização para observar uma escola por período determinado. Eu participava das rotinas institucionais, respondia pelas atividades pedagógicas das turmas, encontrava-me submetido às regras da rede estadual e compartilhava com estudantes e profissionais da escola as contingências produzidas pelo período. Também não ocupava posição equivalente à de gestor da unidade ou formulador da política educacional da rede. Essa localização é metodologicamente relevante porque toda posição no campo produz possibilidades e limites específicos de observação e ação. A proximidade permitiu acesso continuado às práticas, às dificuldades, aos registros e às transformações produzidas ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, essa proximidade cria riscos interpretativos.

Como professor, idealizador das práticas e posteriormente pesquisador de minha própria experiência, poderia existir a tendência de selecionar episódios favoráveis, interpretar críticas como exceções, atribuir efeitos positivos às decisões tomadas ou organizar retrospectivamente acontecimentos dispersos como se integrassem desde o início um projeto coerente. Reconhecer esses riscos é parte do procedimento metodológico. A reflexividade constitui, portanto, condição de rigor. Ela não consiste simplesmente em declarar que o pesquisador é subjetivo. Consiste em perguntar continuamente como sua posição participa daquilo que pode observar, selecionar, narrar e interpretar. No caso desta tese, a reflexividade opera em diferentes níveis. O primeiro é biográfico.

Minha trajetória profissional anterior à docência participa das formas pelas quais interpretei a escola, o Estado, a gestão, a comunicação e as políticas públicas. Essas experiências não determinam mecanicamente minhas interpretações, mas integram o horizonte a partir do qual determinadas questões se tornaram visíveis. O segundo é profissional. Como professor responsável pelas práticas posteriormente investigadas, participei das escolhas de atividades, das formas de organização, dos processos de publicação e das mediações estabelecidas com os estudantes. O terceiro é autoral. A sistematização posterior dessas experiências sob a denominação de Método Camões acrescenta uma camada particular de

implicação: o pesquisador analisa também uma construção pedagógica da qual é autor. O quarto é acadêmico. O ingresso no doutorado e o aprofundamento dos referenciais teóricos modificaram meu modo de interpretar retrospectivamente aquilo que havia sido vivido. Essas posições não podem ser apagadas. Também não devem ser transformadas em argumento de autoridade. O fato de eu ter vivido a experiência não significa que minha interpretação seja necessariamente a mais verdadeira sobre ela.

Esse princípio é particularmente importante na relação com as produções estudantis. Os textos dos estudantes não serão tratados como ilustrações de minha narrativa. Eles possuem materialidade discursiva própria. Ao serem incorporados ao *corpus*, podem confirmar, tensionar ou contradizer minhas interpretações. Essa possibilidade de contradição precisa permanecer aberta. Da mesma maneira, indicadores de circulação não serão utilizados para provar sucesso pedagógico. Uma produção ter recebido visualizações, comentários ou compartilhamentos demonstra circulação, não necessariamente aprendizagem, emancipação, criticidade ou cuidado de si. A reflexividade exige distinguir aquilo que o documento permite afirmar daquilo que o pesquisador gostaria que ele demonstrasse. Essa postura torna-se ainda mais importante porque o Método Camões foi progressivamente sistematizado como proposta pedagógica. Há, portanto, um risco de viés interpretativo decorrente da própria implicação do pesquisador: como autor da proposta posteriormente sistematizada, poderia haver a tendência de demonstrar sua eficácia ou superioridade. Nesta tese, essa condição é explicitada em vez de ocultada. A pesquisa não se apresenta como avaliação independente do Método Camões.

Seu propósito não é certificá-lo, validar comercialmente sua utilização ou demonstrar superioridade em relação a outras metodologias. O objeto da investigação é a experiência histórica e pedagógica da qual o método emergiu e as práticas discursivas que nela foram produzidas. Essa delimitação altera o tipo de pergunta que pode ser formulada.

Em vez de perguntar “o Método Camões funciona?”, pergunta-se como determinadas práticas foram constituídas, que posições de autoria produziram, quais relações podem ser identificadas entre escrita e constituição de si, quais contradições aparecem e quais limites impedem generalizações indevidas. A explicitação do interesse do pesquisador não elimina o problema. Ela o torna analisável. A reflexividade constitui, assim, um procedimento permanente de vigilância epistemológica sobre a própria interpretação. Há ainda uma dimensão de poder particularmente importante. Como professor, eu ocupava uma posição institucionalmente assimétrica em relação aos estudantes. Ainda que uma prática pedagógica busque ampliar possibilidades de autoria, a relação professor-estudante não deixa de possuir elementos de autoridade, avaliação e regulação. A participação em atividades escolares ocorre

em um espaço institucional no qual escolhas nunca são inteiramente desvinculadas dessas relações. Por isso, a análise não pode interpretar toda participação estudantil como adesão espontânea. Nem toda publicação pode ser compreendida automaticamente como desejo de exposição. Nem toda escrita solicitada pelo professor constitui escrita de si.

Nem toda escolha realizada no interior de uma atividade pedagógica corresponde a autonomia plena. Essas precauções são essenciais para a utilização do referencial foucaultiano. A própria relação entre práticas de liberdade e relações de poder impede uma leitura simplificadora segundo a qual a ampliação da autoria eliminaria as assimetrias existentes na escola. Interessa justamente observar como autoria, mediação, regulação e liberdade podem coexistir e tensionar-se. Minha posição de professor-pesquisador constitui parte dessa relação. A escrita autoetnográfica também é submetida a esse princípio. A primeira pessoa pode aparecer quando necessária para explicitar posição, decisão, memória ou implicação. Sua presença não constitui abandono do rigor científico. Em determinados momentos, substituir artificialmente “eu” por “o pesquisador” poderia produzir uma falsa distância justamente onde a metodologia exige transparência. Por outro lado, a primeira pessoa não transforma a tese em relato confessional. A experiência pessoal somente permanece no texto quando participa da compreensão do problema. Essa é a diferença entre autobiografia como finalidade e experiência autobiográfica como material analítico.

A reflexividade constitui a passagem entre ambas.

3.3 Contexto da experiência investigada

A experiência que posteriormente deu origem ao Método Camões desenvolveu-se inicialmente no contexto da rede pública estadual paulista, no município de Rio Claro. As unidades escolares em que atuei atendiam estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e encontravam-se situadas sobretudo em regiões periféricas da cidade. A caracterização territorial possui importância metodológica. A escola pública não constitui espaço social abstrato. As condições de acesso às tecnologias, as formas de circulação urbana, as desigualdades econômicas, os repertórios linguísticos e culturais e as experiências familiares participavam das condições concretas em que as práticas pedagógicas eram realizadas. Entretanto, esta pesquisa não pretende produzir uma caracterização sociológica totalizante das comunidades escolares nem inferir características individuais dos estudantes a partir do território em que suas escolas estavam localizadas. A referência à periferia cumpre função

contextual. Ela situa a experiência em escolas públicas atravessadas por desigualdades sociais concretas, sem transformar “periferia” em identidade homogênea de seus sujeitos.

O ingresso na docência ocorreu em 2020, coincidindo com a ruptura das rotinas escolares provocada pela pandemia de COVID-19. Essa coincidência é central para compreender a gênese das práticas investigadas. A suspensão das atividades presenciais modificou abruptamente as condições da relação pedagógica. Professor e estudantes deixaram de compartilhar regularmente o espaço físico da sala de aula e passaram a depender, em diferentes graus, de dispositivos, plataformas e canais digitais para manter atividades escolares. A situação produziu um problema imediato de comunicação. Ensinar Língua Portuguesa naquele contexto não significava simplesmente transferir para uma plataforma aquilo que antes seria realizado no quadro ou no caderno. A distância física tornava mais visível uma questão anterior à pandemia: para quem o estudante escreve quando escreve na escola? Em muitas atividades escolares tradicionais, o professor constitui praticamente o único leitor real do texto. A produção é solicitada, realizada, corrigida e devolvida dentro de um circuito restrito. A ruptura produzida pela pandemia tornou possível experimentar outros circuitos.

Jornais escolares, ambientes digitais e diferentes formas de publicação passaram progressivamente a integrar as atividades. É importante, entretanto, não reconstruir esse processo como se uma arquitetura metodológica completa tivesse surgido imediatamente. As práticas foram sendo testadas, modificadas, descartadas, ampliadas e reorganizadas. O que posteriormente passou a ser denominado Método Camões é resultado dessa trajetória de sistematização. Essa distinção temporal é essencial. Em 2020, não havia ainda um “Método Camões” inteiramente formulado esperando para ser aplicado. Havia problemas pedagógicos, tentativas de resposta, experimentações e registros. A denominação e a sistematização são posteriores e precisam ser compreendidas como parte do próprio processo investigado. Entre 2020 e 2024, a experiência expandiu-se. A produção de jornais escolares foi articulada a outras formas discursivas e multimodais. Reportagens, entrevistas, editoriais, cartas, escritas autobiográficas, poemas, letras de música, *podcasts*, livros e outras materialidades passaram a integrar o conjunto de práticas. Essa diversificação não significa que todas as produções tenham o mesmo estatuto analítico.

Ela demonstra, antes, a ampliação do universo documental a partir do qual foi necessário constituir um *corpus* de pesquisa. A Rede Camões de Jornais Escolares tornou-se progressivamente uma infraestrutura de publicação e circulação dessas produções.

Figura 2: Ampliação e evolução do Método Camões (2021-2024)



Fonte: elaboração do autor (2026).

Metodologicamente, é importante distinguir Rede Camões, Método Camões, experiência docente e *corpus*. A experiência docente é o processo histórico mais amplo vivido pelo pesquisador. O Método Camões corresponde à sistematização progressiva de determinadas práticas pedagógicas.

Figura 3: Plataformas ou funções do Método Camões

EDITOR-CHEFE	Responsável pelo andamento do projeto. Deve acompanhar, auxiliar os demais. Produz quinzenalmente o relatório consolidado de avaliação sistêmica da plataforma. Registra tal trabalho e reflexões.	RELATÓRIO	INÍCIO - 07/05 ENTREGA - JUNHO
SECRETÁRIO-GERAL	Produz, auxiliar e guarda a produção de documentos e atas, divulgando-as quinzenalmente. Registra tal trabalho e reflexões	ATAS	1ª ATA - 07/05 2ª ATA - JUNHO
ASSESSOR DE IMPRENSA	Notícia a produção quinzenalmente, mantém relacionamento com veículos de comunicação. Registra tal trabalho e reflexões	NOTÍCIAS	1ª - NOTÍCIA - 07/05 2ª - NOTÍCIA - JUNHO
PRODUTOR DE CONTEÚDO	Recebe demandas e produtos conforme orientações, dividindo-se em tarefas específicas. Revezando em cada tarefa. Deve registrar suas impressões sobre a produção em seu portfólio.	PRODUTOS FINAIS	ESCOLHA TEMA - 07/05 ROTEIRO/BRIEFING - 14/05 CAPTAÇÃO/PLANEJ - 21/05 EDICAÇÃO/ CRIAÇÃO - 28/05 DIVULGAÇÃO - JUNHO
SOCIAL MEDIA	COMENTARISTA Comenta produtos criados em cada plataforma, confeccionando textos chamativos. Registra tal trabalho e reflexões. COMPARTILHADOR Compartilha produtos criados em cada plataforma, confeccionando textos chamativos. Registra tal trabalho e reflexões.	POSTS/ COMENTÁRIOS POSTS/ COMENTÁRIOS	TODA SEMANA - 30%
OBSERVADOR	OBSERVADOR DE SALA Observa o processo desde a escolha, produção, compartilhamento e comentários. Curte todos os compartilhamentos e comentários. E registra reflexões críticas sobre cada um dos trabalhos em seu portfólio. OBSERVADOR DE GRUPO Observa o processo interno dos pequenos grupos desde a escolha e produção. Curte todos os compartilhamentos e comentários. E registra reflexões críticas sobre cada um dos trabalhos em seu portfólio. OBSERVADOR ESTATÍSTICO Produz gráficos e a apresentação mensal da produção das plataformas. Registra suas impressões em seu portfólio.	RELATÓRIO RELATÓRIO APRESENTAÇÃO	INÍCIO - 07/05 ENTREGA - JUNHO

Fonte: elaboração do autor (2026).

A Rede Camões constitui uma das estruturas por meio das quais produções puderam ser organizadas e colocadas em circulação. O *corpus* empírico é uma seleção metodologicamente delimitada de registros provenientes dessa experiência. Esses quatro planos relacionam-se, mas não são sinônimos. A distinção impede, por exemplo, afirmar que tudo aquilo que foi publicado na Rede Camões integra automaticamente o *corpus* desta tese. Da mesma maneira, impede transformar toda ação realizada pelo professor entre 2020 e 2024 em dado de pesquisa. A constituição do *corpus* exige critérios. Também é necessário distinguir o núcleo da experiência investigada de suas expansões posteriores.

A atuação docente em escolas públicas estaduais de Rio Claro constitui um contexto fundamental para a gênese e o desenvolvimento das práticas. A expansão posterior da Rede para outros espaços não autoriza tratar todos esses contextos como se fossem equivalentes ou como se o pesquisador tivesse ocupado neles a mesma posição institucional. Essa delimitação responde também à tensão entre público e privado. O núcleo docente examinado nesta tese está

situado na escola pública estadual. Eventuais circulações posteriores de produções, parcerias, plataformas ou aproximações com outros espaços educacionais devem ser descritas segundo seu estatuto próprio e não utilizadas para descaracterizar o campo originário.

3.4 Da experiência vivida à constituição do *corpus* empírico

Um dos principais desafios desta investigação consistiu em transformar uma experiência profissional extensa e documentalmente abundante em um *corpus* empiricamente delimitado. A experiência vivida não se confunde com o *corpus*. Enquanto a primeira corresponde ao conjunto aberto de acontecimentos, relações, memórias, práticas, decisões e situações produzidas no período, o *corpus* é constituído pelas materialidades selecionadas e organizadas em função do problema e dos objetivos da pesquisa. A passagem de uma dimensão à outra exigiu procedimentos de identificação, inventário, seleção e organização. O primeiro movimento consistiu em reconhecer quais registros haviam sido produzidos e preservados entre 2020 e 2024.

Esse levantamento evidenciou uma diversidade de fontes: produções textuais dos estudantes; materiais jornalísticos; registros autobiográficos; produções literárias; produções multimodais; jornais escolares; documentos de planejamento; registros reflexivos; relatórios; atas; autoavaliações; dados de circulação das plataformas; documentos relacionados à organização das atividades; e materiais associados à própria sistematização do Método Camões. A heterogeneidade dessas fontes não constitui problema a ser eliminado. Ela corresponde à própria natureza multimodal da experiência. Entretanto, heterogeneidade documental exige critérios de tratamento. Uma estatística de acesso não pode ser interpretada da mesma maneira que um poema. Uma ata não possui o mesmo estatuto de uma autoavaliação. Uma reportagem estudantil não responde às mesmas perguntas que um planejamento docente. Por essa razão, o *corpus* foi organizado segundo a função que cada conjunto documental pode desempenhar na investigação. Podem ser distinguidos, para fins analíticos, quatro grandes grupos. O primeiro reúne documentos de contextualização e planejamento.

Nele se encontram registros que ajudam a reconstruir as condições de produção das práticas, como planejamentos, relatórios, registros institucionais e documentos relacionados à organização das atividades. Esses materiais não são utilizados prioritariamente para interpretar processos de subjetivação dos estudantes. Sua função principal é permitir reconstruir o contexto e verificar a cronologia das práticas. O segundo reúne produções discursivas estudantis. Nesse conjunto encontram-se reportagens, entrevistas, editoriais, cartas, relatos, escritas

autobiográficas, poemas, letras de música e outras produções textuais. São materialidades particularmente relevantes para examinar posições de autoria, temas escolhidos, formas de enunciação e relações entre escrita escolar e circulação pública. O terceiro grupo reúne produções multimodais e digitais. *Podcasts*, materiais audiovisuais, publicações digitais e outras formas que articulam diferentes modos semióticos permitem interrogar as relações entre autoria, multiletramentos e cultura digital. O quarto reúne indicadores de circulação e registros quantitativos. Dados extraídos das plataformas digitais, incluindo visualizações, visitantes, publicações, comentários, curtidas e assinantes, permitem dimensionar a circulação da experiência. Esses dados possuem função complementar.

A documentação registra, para o período de 2021 a 2024, 93.361 visualizações, 36.333 visitantes, 5.193 publicações, 6.987 curtidas, 2.891 comentários e 9.227 assinantes nas plataformas acompanhadas. Esses números não são tratados como indicadores diretos de aprendizagem. Uma visualização não equivale a uma leitura atenta. Uma curtida não demonstra transformação subjetiva. Um comentário não constitui necessariamente diálogo crítico. A relevância dos indicadores está em demonstrar que parte das produções ultrapassou o circuito professor-estudante e ingressou em ambientes de circulação mais amplos. Essa condição é importante para a investigação da autoria, mas não resolve antecipadamente seu significado. A dimensão quantitativa funciona, portanto, como contextualização do fenômeno qualitativamente analisado. Outro princípio adotado na constituição do *corpus* foi a preservação da diversidade documental sem a pretensão de analisar exaustivamente todas as milhares de produções existentes.

O volume documental, por si só, não constitui um *corpus* analiticamente consistente. A existência de mais de cinco mil publicações tornou ainda mais necessária uma estratégia de seleção, pois o objetivo não é sustentar interpretações pelo acúmulo de exemplos, mas reunir materialidades pertinentes e diversificadas que permitam análise aprofundada. Foram considerados, nesse processo, critérios como:

- a) pertinência para o problema e os objetivos da pesquisa;
- b) pertencimento ao recorte temporal de 2020 a 2024;
- c) relação documentável com as práticas investigadas;
- d) preservação suficiente do material para análise;
- e) possibilidade de tratamento ético e anonimização;
- f) diversidade de gêneros e modos de produção;
- g) capacidade de evidenciar tensões, deslocamentos ou limites relevantes para as categorias analíticas;

- h) existência de contexto suficiente para evitar interpretações descoladas da situação de produção.

A seleção não buscou apenas materiais considerados “bem-sucedidos”. Esse princípio é particularmente importante diante da implicação do pesquisador. Selecionar somente textos que demonstrassem grande elaboração autoral produziria um *corpus* confirmatório. Por isso, a análise precisa permanecer aberta a materiais que apresentem limites, reproduções, ambiguidades ou baixa participação. O *corpus* deve permitir compreender a experiência, e não apenas elogiá-la.

3.5 Delimitação, seleção e organização do corpus

A organização do *corpus* foi orientada pelo recorte temporal de 2020 a 2024, período que compreende a emergência, o desenvolvimento e a progressiva sistematização das práticas examinadas. O marco inicial corresponde ao ingresso do pesquisador na docência na rede estadual e às primeiras experiências desenvolvidas durante a pandemia. O marco final não significa encerramento definitivo da Rede Camões ou das práticas posteriormente relacionadas ao Método. Constitui uma decisão metodológica necessária para estabilizar o universo documental analisado. Sem esse limite, uma experiência ainda em transformação produziria um *corpus* continuamente expansível. A delimitação temporal permite interromper metodologicamente esse fluxo. O processo de organização documental envolveu a identificação da origem do registro, sua data ou período aproximado, sua natureza, seu contexto de produção e sua possível relação com as questões da pesquisa. Quando determinada informação não pôde ser suficientemente reconstruída, evitou-se atribuir-lhe precisão inexistente. Esse princípio é particularmente importante em uma investigação retrospectiva. A abundância de registros digitais pode criar a ilusão de completude documental.

Entretanto, plataformas mudam, arquivos podem ser reorganizados, páginas podem ser atualizadas e registros podem desaparecer. A metodologia reconhece essas lacunas. O *corpus* não é reprodução integral da experiência. É aquilo que permaneceu documentado e pôde ser metodologicamente delimitado. A organização do material também buscou evitar a confusão entre unidade documental e unidade analítica. Uma reportagem constitui um documento, mas pode conter diferentes elementos analiticamente relevantes: escolha da pauta, fontes consultadas, título, posicionamentos, marcas de autoria e relação com interlocutores. Da mesma maneira, um *podcast* constitui uma unidade documental multimodal, mas sua análise pode envolver roteiro, oralidade, edição, escolha temática e circulação. A unidade analítica depende,

portanto, da pergunta dirigida ao material. Essa decisão impede transformar a análise em mera classificação de gêneros. O fato de determinado texto ser poema, reportagem ou carta não determina, por si só, sua relação com o cuidado de si ou com a autoria. As categorias emergem da relação entre materialidade, contexto e referencial analítico.

Também foram preservadas as diferenças entre materiais produzidos pelos estudantes e registros produzidos pelo pesquisador. Essas fontes não possuem o mesmo estatuto. Meus registros reflexivos podem ajudar a reconstruir decisões e percepções docentes, mas não podem ser utilizados como substitutos da voz dos estudantes. Da mesma maneira, um texto estudantil não pode ser interpretado como confirmação automática da intenção pedagógica do professor. A possibilidade de divergência entre intenção docente e produção discente é metodologicamente relevante. O professor pode planejar uma atividade como espaço de autoria e o estudante vivê-la como obrigação. Pode pretender estimular reflexão e produzir apenas reprodução. Pode imaginar determinado efeito e encontrar outro. A análise precisa preservar essa distância.

3.6 Procedimentos de análise

A análise do *corpus* foi concebida como processo interpretativo orientado pelo problema da pesquisa, pelos objetivos e pelos referenciais discutidos na Seção 2. Não se adotou um procedimento destinado a contar a frequência de palavras ou estabelecer relações estatísticas entre variáveis. O movimento analítico concentra-se na identificação de práticas discursivas, posições autorais, relações de interlocução, formas de circulação e elementos que permitam interrogar a possível relação entre escrita, autoria e constituição de si. O primeiro procedimento consiste na contextualização documental. Antes de interpretar determinada produção, procura-se identificar quando foi produzida, em que tipo de atividade, em qual modalidade discursiva e em que condições de circulação. Esse procedimento busca evitar a retirada de fragmentos de seu contexto apenas porque parecem exemplificar determinada categoria teórica. O segundo consiste na leitura descritiva. Nesse momento, procura-se observar o que efetivamente está materializado no documento antes de atribuir-lhe significado teórico. Quais temas aparecem? Que posição enunciativa é assumida? Há marcas explícitas de primeira pessoa? Quais interlocutores são construídos? Há fontes?

Existem escolhas que podem ser atribuídas ao estudante? O texto circulou publicamente? Que elementos multimodais o constituem? A descrição antecede a interpretação. O terceiro movimento é a problematização analítica. Os documentos são interrogados a partir

de questões relacionadas aos eixos teóricos. No campo da autoria, pergunta-se, por exemplo, que margem de decisão aparece na produção; que responsabilidade discursiva é assumida; quais interlocutores são considerados; e como o estudante se posiciona diante do tema. No campo dos multiletramentos, observa-se a articulação entre diferentes modos de produção de sentidos, os repertórios mobilizados e as condições digitais de produção e circulação. No campo do cuidado de si, a análise torna-se deliberadamente mais cautelosa. Não se busca identificar palavras que “provem” a presença de Foucault. Pergunta-se se determinada materialidade apresenta elementos que permitam discutir relação consigo, elaboração da experiência, retorno reflexivo, posicionamento ou transformação da relação do sujeito com aquilo que enuncia. Essa distinção impede utilizar o conceito como elogio genérico à escrita. O quarto movimento corresponde ao confronto entre fontes.

Quando possível, produções estudantis são relacionadas a registros de contexto, planejamentos, documentos ou outros materiais que permitam compreender melhor suas condições de produção. Esse confronto não pretende produzir uma triangulação positivista destinada a encontrar uma única versão verdadeira do acontecimento. Sua função é ampliar a consistência interpretativa. O quinto movimento é a busca por tensões e casos negativos. A análise não procura apenas ocorrências compatíveis com as hipóteses do pesquisador. São relevantes também situações nas quais as categorias parecem insuficientes. Uma produção pode possuir circulação pública e pouca autonomia autoral. Uma atividade multimodal pode permanecer fortemente controlada. Um texto autobiográfico pode não apresentar elementos suficientes para ser interpretado como prática de si. Um ambiente de publicação pode ampliar interlocutores e simultaneamente produzir novas formas de exposição e regulação. Esses casos não enfraquecem necessariamente a pesquisa. Eles ajudam a delimitar a validade das interpretações. O sexto movimento é a construção interpretativa transversal. Após a análise das diferentes materialidades, procura-se identificar recorrências e contrastes que atravessem gêneros e períodos.

Nesse nível, a pergunta deixa de ser apenas “o que este texto mostra?” e passa a ser “que relações podem ser sustentadas pelo conjunto analisado?”. Esse movimento fundamenta a passagem das evidências empíricas para a discussão dos resultados. A análise foi orientada por alguns princípios de contenção interpretativa. O primeiro consiste em não atribuir estados psicológicos aos estudantes sem evidência. Um texto crítico não permite concluir que seu autor se tornou permanentemente um “sujeito crítico”. Uma escrita autobiográfica não autoriza diagnóstico sobre sua subjetividade. Uma manifestação de autonomia em determinada atividade não significa autonomia generalizada. O segundo princípio consiste em distinguir possibilidade

de efeito comprovado. Se determinada prática cria condições para autoria, isso não significa que todos os participantes tenham ocupado igualmente posições autorais. Se uma atividade pode ser interpretada em aproximação com o cuidado de si, isso não significa que produziu o mesmo efeito em todos os sujeitos. O terceiro consiste em preservar a historicidade dos conceitos.

As tecnologias de si estudadas por Foucault pertencem a contextos históricos específicos. Sua utilização para compreender práticas digitais contemporâneas constitui uma operação analítica, não uma identidade histórica. O quarto consiste em não confundir intenção pedagógica e resultado. Aquilo que o professor pretendia realizar constitui um dado da experiência, mas o sentido analítico da prática depende também de suas materialidades e contradições. O quinto consiste em reconhecer que circulação não equivale automaticamente a participação democrática. Ambientes digitais possuem regras, infraestruturas, mecanismos de visibilidade e formas de regulação. A autoria digital ocorre dentro dessas condições. Esses princípios procuram impedir que as categorias da revisão da literatura sejam transformadas em respostas previamente disponíveis. A teoria orienta a leitura. O *corpus* limita aquilo que a teoria pode afirmar sobre a experiência.

3.7 Aspectos éticos, anonimização e proteção de dados

A natureza da investigação exige atenção particular aos aspectos éticos porque parte das materialidades foi produzida por estudantes da Educação Básica, incluindo participantes menores de idade. O fato de determinados materiais terem circulado originalmente em ambientes digitais não elimina a responsabilidade ética do pesquisador. Publicação não equivale a disponibilidade irrestrita para qualquer finalidade de pesquisa. Por essa razão, a utilização científica das materialidades exige distinguir o contexto original de publicação de sua incorporação ao *corpus* da tese. Os documentos da pesquisa registram a formalização de 115 Termos de Ciência e Confidencialidade para Proteção de Dados Pessoais, envolvendo participantes ou responsáveis legais, quando aplicável. Esses registros integram a documentação ética da experiência. A proteção dos participantes orienta também a apresentação das evidências. Nomes, perfis, imagens e demais elementos capazes de permitir identificação direta ou indireta devem ser suprimidos ou anonimizados quando sua presença não for indispensável à compreensão analítica. Essa preocupação encontra respaldo na Lei n.º 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

A LGPD assume especial importância porque o *corpus* envolve materialidades produzidas e armazenadas em ambientes digitais. Dados pessoais não se limitam ao nome. Fotografias, perfis, combinações de informações, referências territoriais e outros elementos podem permitir identificação. A anonimização precisa, portanto, considerar também riscos de reidentificação indireta. Essa exigência torna-se ainda mais relevante quando se trata de crianças e adolescentes. A tese adota como princípio que a relevância analítica de uma informação deve ser ponderada diante do risco de exposição do participante. Quando a identificação não acrescenta valor científico indispensável, a proteção prevalece. Há também uma dimensão ética relacionada à autoria. Anonimizar um estudante para protegê-lo cria uma tensão particular em uma pesquisa que investiga justamente autoria e reconhecimento. A proteção da identidade científica não significa negar que os textos possuam autores. Significa impedir que a tese converta reconhecimento autoral em exposição indevida. Essa tensão não pode ser resolvida simplesmente escolhendo entre “dar crédito” e “anonimizar”. É necessário reconhecer simultaneamente o direito moral de autoria e o dever de proteção.

A experiência da Rede Camões incorporou ainda discussões relacionadas a direitos autorais e formas de licenciamento, incluindo a utilização de licenças *Creative Commons* em determinados contextos. Essas práticas integram o ambiente educacional investigado, mas não substituem os cuidados necessários à utilização dos materiais em pesquisa. Uma licença de compartilhamento não elimina obrigações relacionadas à privacidade e à proteção de dados pessoais. Outro aspecto ético refere-se à assimetria entre professor e estudante. A produção de um texto em contexto escolar ocorre em uma relação institucional na qual o professor possui autoridade pedagógica. A existência de autorização documental não deve apagar essa assimetria. Por isso, a análise evita transformar participação escolar em consentimento irrestrito para interpretações sobre a intimidade ou identidade dos estudantes. O princípio da minimização orienta o uso das materialidades: utiliza-se aquilo que é necessário para responder às questões científicas, evitando exposição que exceda essa finalidade. A ética da investigação também se estende às pessoas que aparecem na narrativa autoetnográfica. Uma autoetnografia nunca envolve apenas o “eu”.

A vida do pesquisador é relacional. Colegas, gestores, estudantes e outros sujeitos podem aparecer nas experiências narradas. Sempre que sua identificação não for necessária, procura-se privilegiar a descrição das relações e situações relevantes para o argumento em vez da individualização dos envolvidos. Finalmente, a ética também envolve a própria forma de interpretar. Uma análise pode preservar o nome de um participante e ainda assim violentá-lo

epistemicamente se atribuir a ele sentidos que o documento não sustenta. O compromisso ético não termina na anonimização. Ele atravessa a interpretação.

3.8 Rigor, limites da investigação e possibilidades de diálogo com outros contextos

A explicitação dos limites constitui parte do rigor desta pesquisa. A autoetnografia crítica não pretende produzir generalização estatística. O *corpus* não constitui amostra probabilística das escolas públicas brasileiras, dos estudantes paulistas ou dos professores de Língua Portuguesa. Os sujeitos não foram selecionados para representar estatisticamente uma população. As escolas de Rio Claro não podem ser tomadas como síntese da escola pública nacional. O Método Camões tampouco foi comparado experimentalmente a um grupo de controle. Consequentemente, afirmações do tipo “o método produz determinado efeito em qualquer contexto” ultrapassariam aquilo que o desenho metodológico permite sustentar. Isso não significa que os resultados sejam relevantes apenas para a biografia do pesquisador.

A impossibilidade de generalização estatística não reduz os resultados à singularidade biográfica do pesquisador: as interpretações produzidas podem ser colocadas em diálogo com outros contextos educacionais, desde que sejam preservadas as condições históricas, institucionais e documentais em que foram construídas. A pesquisa pode produzir conceitos, interpretações, problemas e relações que sejam examinados por outros pesquisadores e profissionais diante de contextos diferentes. Não se transfere, portanto, a certeza de reprodução dos mesmos resultados. O que pode circular entre contextos são questões, categorias e possibilidades interpretativas cuja pertinência deverá ser novamente examinada. Um professor em outro contexto poderá reconhecer problemas semelhantes relacionados à autoria. Um pesquisador poderá utilizar as tensões identificadas para construir outra investigação. Uma escola poderá interrogar seus circuitos de produção textual à luz das relações observadas. Nada disso exige afirmar que a experiência seja universal. A possibilidade desse diálogo depende justamente da densidade com que o contexto da investigação é descrito.

Quanto mais claras forem as condições em que determinada interpretação foi produzida, maior a possibilidade de outro leitor avaliar sua pertinência para situações diferentes. Esse princípio justifica a atenção dada nesta metodologia à posição do professor, ao tipo de escola, ao período histórico, à pandemia, às condições digitais e à constituição do *corpus*. O reconhecimento dos limites torna-se, assim, condição para que as interpretações possam ser discutidas responsavelmente em outros contextos. Outro limite encontra-se na própria implicação do pesquisador. Ser autor da experiência proporciona acesso privilegiado a registros

e processos, mas também produz pontos cegos. A reflexividade reduz esse risco, mas não o elimina. A tese não reivindica uma posição exterior capaz de oferecer a interpretação definitiva sobre a Rede Camões. Oferece uma interpretação situada, documentalmente sustentada e teoricamente problematizada. Há também limites relacionados à preservação documental. Nem toda experiência vivida deixou registro. Nem todo registro permaneceu disponível. Nem toda produção pode ser utilizada. O *corpus* é necessariamente menor que a experiência. Essa incompletude não constitui falha excepcional.

É condição de qualquer reconstrução retrospectiva. Outro limite refere-se às próprias categorias. Cuidado de si, autoria, multiletramentos, educomunicação e colonialidade pertencem a tradições distintas e não explicam integralmente a complexidade das práticas escolares. A tese utiliza esses conceitos para construir determinadas perguntas. Outros referenciais poderiam produzir outras leituras do mesmo *corpus*. Reconhecer essa possibilidade impede transformar a interpretação em essência do fenômeno.

O rigor metodológico é buscado por meio de diferentes procedimentos: explicitação da posição do pesquisador; delimitação temporal; constituição documental do *corpus*; distinção entre tipos de fonte; contextualização das materialidades; confronto entre registros; atenção a evidências contraditórias; preservação dos limites conceituais; separação entre dados quantitativos contextuais e interpretação qualitativa; anonimização; e explicitação das condições de transferência dos resultados. Esses procedimentos não eliminam a dimensão interpretativa. Tornam-na rastreável. A rastreabilidade é particularmente importante nesta investigação. O leitor precisa ser capaz de reconhecer quando uma afirmação deriva de documento, quando deriva da reconstrução autoetnográfica e quando constitui interpretação teórica do pesquisador. A clareza entre esses planos constitui critério de qualidade da análise.

3.9 Síntese do percurso metodológico

A metodologia construída nesta investigação parte de uma condição particular: o pesquisador não ingressou posteriormente em um campo constituído por outros, mas transformou em objeto científico uma experiência profissional da qual participou diretamente. Essa condição não é tratada como autorização para substituir método por testemunho. Ao contrário, torna necessária uma arquitetura metodológica capaz de produzir distância reflexiva sem fabricar exterioridade. A autoetnografia crítica oferece o eixo dessa arquitetura. Por meio dela, a experiência individual é colocada em relação com processos institucionais, culturais e sociais mais amplos, enquanto a posição do pesquisador permanece explicitamente incorporada

à análise (Maia; Batista, 2020; Rocha *et al.*, 2023). A investigação caracteriza-se, assim, como qualitativa, autoetnográfica, crítica e documental.

Seu campo originário encontra-se na experiência docente desenvolvida a partir de 2020 na rede pública estadual paulista, especialmente em escolas de Rio Claro que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e estavam localizadas sobretudo em regiões periféricas da cidade. Minha inserção nesse contexto ocorreu como professor temporário da rede estadual, na condição funcional de Professor Classe “O”, e não inicialmente como pesquisador realizando observação externa. A pandemia de COVID-19 constitui uma circunstância histórica decisiva dessa experiência. A ruptura das práticas presenciais produziu problemas concretos de comunicação, participação e ensino que favoreceram a experimentação de formas digitais de produção e circulação discursiva. Essas práticas foram posteriormente ampliadas e sistematizadas, dando origem ao que passou a ser denominado Método Camões e à Rede Camões de Jornais Escolares. A experiência, entretanto, não foi tomada integralmente como *corpus*.

A constituição do *corpus* envolveu um processo de seleção e organização de registros produzidos entre 2020 e 2024, incluindo documentos de contextualização, produções discursivas estudantis, produções multimodais, registros reflexivos e indicadores de circulação. A existência de milhares de publicações tornou necessária a seleção analítica. O volume documental não foi utilizado como substituto de profundidade interpretativa. Os indicadores quantitativos foram preservados para dimensionar a experiência e sua circulação, sem serem convertidos em evidência automática de aprendizagem ou transformação subjetiva. A análise qualitativa orienta-se pela contextualização dos documentos, leitura descritiva, problematização à luz das categorias teóricas, confronto entre fontes, busca de tensões e casos que desafiem as interpretações iniciais e construção transversal das relações identificadas no *corpus*. Cuidado de si, autoria, multiletramentos e demais conceitos não são pressupostos como propriedades das práticas. São categorias submetidas ao confronto com as materialidades. Esse princípio estabelece uma diferença decisiva entre a metodologia e uma possível narrativa de validação do Método Camões. A investigação não pergunta simplesmente se o método “funcionou”.

Pergunta o que pode ser compreendido a partir da experiência documentada e quais interpretações o *corpus* permite sustentar. A proteção ética atravessa todo esse percurso. Os documentos registram termos relacionados à ciência e à proteção de dados, e a incorporação de produções à tese é orientada por anonimização, minimização da exposição, proteção de crianças e adolescentes, respeito à autoria e observância das implicações da Lei Geral de Proteção de

Dados Pessoais. A ética, entretanto, não se reduz ao tratamento formal dos dados. Ela inclui também a responsabilidade interpretativa de não atribuir aos sujeitos sentidos que os documentos não sustentam. Por fim, os resultados desta investigação não reivindicam generalização estatística. Trata-se de uma experiência situada. Sua contribuição potencial encontra-se na possibilidade de que conceitos, relações, tensões e questões produzidos por esta pesquisa sejam confrontados com outras experiências educacionais, sem pressupor a reprodução dos mesmos resultados. Essa possibilidade depende da explicitação rigorosa das condições em que o conhecimento foi produzido e do reconhecimento de seu caráter situado.

Com esse percurso, a experiência vivida deixa de funcionar como argumento suficiente e passa a constituir matéria de investigação. A memória é confrontada com os documentos, os documentos são interrogados à luz da teoria e a própria teoria encontra, diante do *corpus*, os limites das interpretações que pode sustentar.

É nesse movimento que a autoetnografia crítica assume sua função nesta tese: não transformar a experiência em prova de si mesma, mas submetê-la ao trabalho reflexivo pelo qual aquilo que foi vivido pode ser interrogado, documentado e interpretado como problema científico.

A seção seguinte apresenta as evidências empíricas selecionadas a partir desse percurso metodológico. Sua organização procura preservar a distinção estabelecida até aqui entre materialidade e interpretação: primeiro são situados os registros e práticas que compõem o *corpus* analítico; posteriormente, esses elementos são colocados em discussão à luz dos referenciais construídos na revisão da literatura. Dessa forma, evita-se antecipar resultados e mantém-se aberta a pergunta que orienta a investigação: em que medida, sob quais condições e com quais limites as práticas de autoria desenvolvidas nessa experiência podem ser compreendidas em sua relação com o cuidado de si, os multiletramentos e os processos de constituição dos sujeitos na escolarização?

4 MATERIALIDADES E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DA EXPERIÊNCIA INVESTIGADA

Esta seção apresenta e caracteriza materialidades selecionadas do *corpus* empírico constituído a partir da experiência investigada entre 2020 e 2024. Conforme delimitado na metodologia, experiência vivida, Rede Camões, posterior sistematização do Método Camões e *corpus* são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Os documentos aqui reproduzidos não são tomados como demonstração antecipada dos resultados, mas como unidades documentais cuja procedência, gênero, suporte, temporalidade e condições de circulação precisam ser conhecidos antes da interpretação teórica.

A organização deste trabalho contempla produções jornalísticas, escritas de caráter autobiográfico, produções literárias, materialidades multimodais e indicadores quantitativos de produção e circulação. A seleção não pretende reproduzir a totalidade do acervo, mas tornar visíveis diferentes tipos de registro que integram o *corpus* delimitado na Seção 3.

As figuras e os quadros não constituem meras ilustrações da narrativa do pesquisador, mas registros selecionados de um conjunto documental mais amplo. A descrição permanece próxima ao que cada documento permite afirmar, reservando à Seção 5 a interpretação de suas relações com autoria, cuidado de si, multiletramentos, cibercultura, educomunicação e constituição dos sujeitos.

4.1 Produções jornalísticas e circulação pública

Um primeiro conjunto documental é formado por produções jornalísticas realizadas no âmbito da experiência e reunidas nas plataformas da Rede Camões. Entre os gêneros identificados encontram-se reportagens, notícias, entrevistas e editoriais, produzidos em diferentes momentos do recorte temporal e, em alguns casos, publicados em veículos externos ao ambiente escolar.

A Figura 3 reproduz uma produção estudantil publicada em 30 de novembro de 2022 no jornal *Diário do Rio Claro*. Sua inclusão decorre de uma característica documental específica: a circulação alcançou um veículo jornalístico externo aos ambientes diretamente vinculados à Rede Camões. Registra-se aqui esse deslocamento de suporte e público, sem atribuir-lhe antecipadamente efeitos sobre autonomia ou aprendizagem.

Figura 4: Texto publicado por estudante da Rede Camões no jornal *Diário do Rio Claro*, SP (30 nov. 2022)



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

O acervo registra também entrevistas realizadas pelos estudantes. Entre elas, encontra-se a primeira entrevista identificada na série “Conversas Sábias”, datada de 18 de julho de 2020. No trecho reproduzido, a entrevistada relata aspectos de sua trajetória educacional:

CAMÕES: Como você começou nesta profissão?

Profª Magda: Era de uma família muito humilde, comprávamos livros usados e com muito sacrifício conseguimos se formar. Meus pais que não tinham estudos, sempre focaram a importância de estudar para conseguir um destino melhor (Rede Camões, 2020).

Outro registro é o primeiro editorial discente reproduzido na tese defendida, datado de janeiro de 2021. Diferentemente da entrevista, organizada pela alternância entre pergunta e resposta, o editorial apresenta uma tomada de posição construída em texto argumentativo, como se observa no excerto a seguir:

Ignorância nossa de cada dia

“Já sei de tudo e assim está bom” – dizem os egoístas conformados com a própria mente. Afinal, não existe verdade absoluta, justificam a procrastinação. De fato não existe verdade absoluta, mas não devemos usar isto como meio de explicação para aquilo que não tenhamos feito direito. O fato de que não existe verdade absoluta serve-

nos como suporte para sermos donos de nós mesmos, para criarmos nossa própria verdade, a nossa verdadeira vontade (Rede Camões, 2021).

Esses registros não esgotam a produção jornalística existente. Delimitam, contudo, formas documentais distintas – publicação em veículo externo, entrevista e editorial – que serão retomadas na análise sem pressupor que todas produzam os mesmos efeitos.

4.2 Escritas autobiográficas e registros de experiência

Um segundo conjunto reúne textos em que experiências pessoais, memórias, sentimentos, expectativas ou avaliações do próprio percurso aparecem como matéria da escrita. Ao longo da tese, esses registros foram agrupados como “discursos autobiográficos”. Optou-se por preservar o conjunto documental, evitando atribuir antecipadamente a todas as produções o estatuto de escrita de si em sentido foucaultiano; essa relação constitui questão de análise. Entre as materialidades identificadas encontram-se cartas, relatos de vivência, esrileituras e textos autobiográficos. A Figura 4 reproduz um texto publicado em 2023 na Agência Lima Barreto, plataforma integrante do conjunto documental da experiência.

Figura 5: Registro de texto autobiográfico produzido por estudante da Rede Camões

Um passo

Venho aqui apenas fazer um desabafo e dizer que irei dar mais um passo grande em minha vida! Sou grata por tudo que vem acontecendo até agora, por cada esforço meu, sei que para chegar até aqui não foi fácil, tive algumas dificuldades e fraquezas, mas isso me fez crescer e ver que sou capaz!

Fonte: Acervo da pesquisa (2023). Disponível em: <https://agencialimabarreto.wordpress.com/2023/06/17/um-passo/>. Acesso em: 12 ago. 2026.

As cartas constituem outra materialidade do *corpus*. Em um registro de 2023, uma produção dirigida explicitamente a um interlocutor organiza-se em torno da superação de dificuldades e do encorajamento, conforme o excerto reproduzido a seguir:

Querido amigo,

Espero que esta carta encontre você bem. Quero compartilhar com você sobre a importância da superação em nossas vidas. Em momentos difíceis, é fácil desanimar, mas lembre-se de que cada obstáculo pode ser uma oportunidade de crescimento. Acredite em si mesmo e mantenha a perseverança. Lembre-se de todos os desafios que você já superou e como isso o tornou mais forte. Não subestime o seu potencial! Mantenha o foco nos seus objetivos e nunca desista. A superação é um processo contínuo e tenho certeza de que você é capaz de alcançar grandes conquistas. Conte comigo para te apoiar nessa jornada (Rede Camões, 2023).

Entre os registros selecionados encontra-se também uma esrileitura produzida em setembro de 2022, na qual a experiência de leitura é relacionada à reação pessoal da estudante. O registro é reproduzido em sua construção linguística original:

Este livro ele é o mais fantástico que eu já li, acho que nunca vou ler um livro tão incrível como esse, eu nem gostava de ler, só comecei a ler este livro por causa de uma amiga que por acaso é a Heloíza (na verdade, ela me obrigou a ler) (Rede Camões, 2022).

Há ainda registros nos quais estudantes descrevem atividades e avaliam o próprio percurso. Em relato produzido em abril de 2023, um estudante menciona o uso do *WordPress*, os temas abordados em seus textos e percepções sobre produção textual e trabalho em equipe:

No primeiro bimestre aprendemos um pouco sobre cada área da publicidade e aprendemos usar o WordPress. Fiz textos sobre: dedicação, família e sobre a vida. Aprendi muitas coisas, aprendi sobre produzir textos e trabalho em equipe (Rede Camões, 2023).

Carta, esrileitura, relato e texto autobiográfico possuem condições de produção e formas de endereçamento distintas. Essa diversidade será preservada na análise para evitar que cuidado de si seja empregado como rótulo indistinto para qualquer manifestação em primeira pessoa.

4.3 Produções literárias e editoriais

O terceiro conjunto documental é composto por produções literárias desenvolvidas durante o período investigado. A tese defendida registra poemas, crônicas, contos, letras de música, narrativas ficcionais e obras coletivas. Esses materiais ampliam a variedade de gêneros do *corpus* e introduzem formas de produção em que escolhas estéticas, ritmo, imagens, ficcionalização e composição literária assumem maior centralidade.

A Figura 5 preserva um poema apresentado na versão defendida. Nesta seção, ele é tratado como registro de produção literária. Questões relacionadas à expressão de si, à subjetividade ou à função ética da escrita serão discutidas somente na análise.

Figura 6: Exemplo de produção literária – poema produzido por estudante da Rede Camões

O Falso Poeta

Ele, um homem despojado de plumagem, sua alma tão desbotada,
Teus lábios desfalecidos após os tragos de melancolia,
Nos teus dias áureos, um alcoólatra compulsivo,
Em seus dias mais sombrios, um poeta envolto em desalento.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A produção literária também assumiu forma editorial coletiva. A Figura 6 registra uma obra produzida a partir de textos de estudantes e posteriormente organizada em formato de livro. O documento distingue a produção isolada de um texto da reunião de diferentes produções em um objeto editorial com capa, título e circulação própria.

Figura 7: Exemplo de obra literária coletiva produzida por estudantes



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

O *corpus* ainda inclui produções poéticas. Em um poema de junho de 2024, repetição, primeira pessoa e referências ao sofrimento, à promessa e ao cuidado aparecem como elementos da materialidade textual. Esses elementos são descritos aqui como características da materialidade textual; sua eventual relação com elaboração de si será objeto da discussão analítica:

Eu consertarei seus ossos,
 consertarei sua tristeza,
 consertarei seu tempo,
 consertarei seus cortes,
 mas me pergunto quando irei me consertar,
 não posso esperar por ninguém.
 Eu prometi a todos, menos a mim.
 Não há nada e ninguém à minha espera,
 estou apenas desperdiçando meus dias atrás de algo que eu mesma não sei (Rede Camões, 2024).

A música constitui outra modalidade de criação. Uma composição de 2021 apresenta referências ao governo, à vigilância, à punição e à prisão e é estruturada em versos, pontes e refrão. Para documentar essa materialidade, reproduzem-se os trechos selecionados: “Se pra ser reconhecido / Todo mundo tem que reclamar / No xadrez sempre cabe mais um” (Rede Camões, 2021).

A reunião de poemas, letras e obras coletivas mostra que o *corpus* literário possui diferentes escalas de materialidade: do texto individual ao objeto editorial e à composição

musical. Essa diferença será considerada na discussão para que a análise não reduza todas as formas de criação a um único processo autoral.

4.4 Produções multimodais e digitais

O quarto conjunto reúne produções que articulam linguagem verbal, oralidade, som, imagem, vídeo e recursos digitais. Na versão defendida, foram registrados *podcasts*, programas de áudio, entrevistas audiovisuais, peças gráficas, capas, campanhas, músicas e outros conteúdos publicados nas plataformas utilizadas pela Rede Camões.

A Figura 7 apresenta registros de *podcasts* produzidos entre 2021 e 2024. Sua inclusão permite documentar a presença da oralidade gravada e editada no *corpus*, bem como a existência de suportes que não se restringem ao texto escrito.

Figura 8: Registros de *podcasts* produzidos por estudantes da Rede Camões (2021-2024)



Fonte: Acervo da pesquisa (2021-2024).

A Figura 8 registra uma entrevista audiovisual com o filósofo Mário Sérgio Cortella, apresentada na tese defendida como produção realizada no âmbito da Rede. O documento combina preparação de perguntas, oralidade, imagem em movimento, gravação e circulação

digital. Nesta seção, esses componentes são descritos como características do suporte; sua relação com multiletramentos, mediação e autoria será analisada posteriormente.

Figura 9: Registro de entrevista audiovisual produzida no âmbito da Rede Camões (2021)



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_5TOYt7_uAw. Acesso em: 12 ago. 2026.

As materialidades multimodais tornam especialmente visível a heterogeneidade do *corpus*. Um *podcast*, uma entrevista em vídeo e uma peça gráfica não podem ser examinados com os mesmos critérios formais de uma reportagem escrita. A análise deverá considerar os modos semióticos mobilizados, as condições técnicas de produção, a participação dos estudantes e os circuitos de publicação, sem presumir que a simples presença de tecnologia configure, por si só, multiletramentos ou inovação pedagógica.

4.5 Indicadores de produção e circulação da Rede Camões

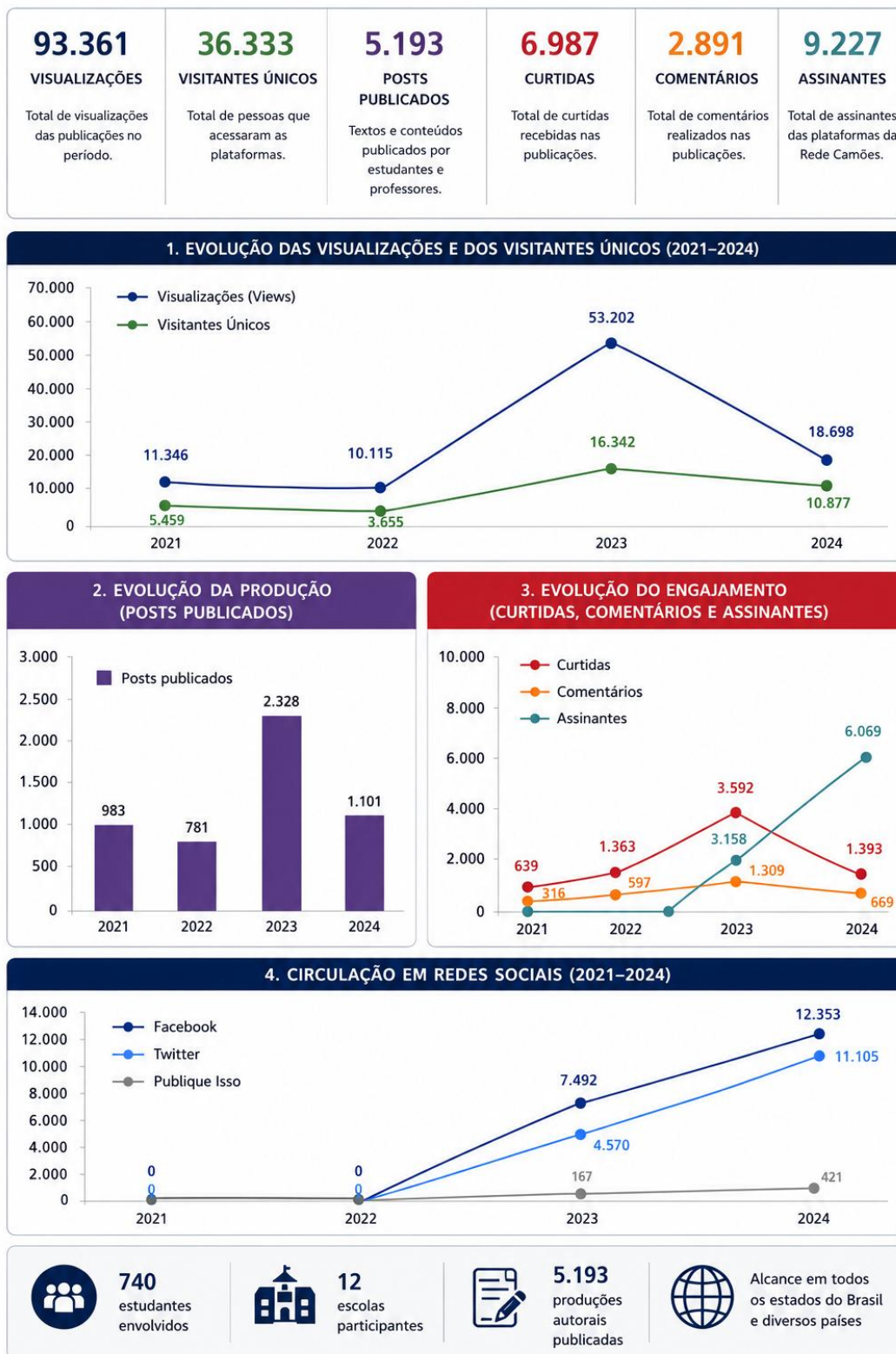
Embora a investigação seja qualitativa, o acervo contém registros quantitativos utilizados para dimensionar a experiência. Conforme estabelecido na metodologia, esses números não constituem medida direta de aprendizagem, criticidade, autonomia ou cuidado de si. Sua função é descritiva: indicar volume de produção e circulação das plataformas no período documentado.

Os dados consolidados para 2021-2024 registram 93.361 visualizações, 36.333 visitantes, 5.193 publicações, 6.987 curtidas, 2.891 comentários e 9.227 assinantes. A tese

defendida também organizou esses registros por ano e por diferentes formas de circulação digital. A Figura 9 sintetiza visualmente o conjunto de indicadores utilizado na caracterização da experiência.

A leitura desses números exige contenção interpretativa. Visualização não equivale necessariamente a leitura integral; curta não demonstra aprendizagem; comentário não corresponde automaticamente a diálogo crítico; assinatura não comprova vínculo pedagógico. Os indicadores mostram que houve produção e circulação mensuráveis, mas o significado educacional desses movimentos depende do confronto com as demais materialidades do *corpus*.

Figura 10: Panorama quantitativo da produção e circulação da Rede Camões (2021-2024)



Fonte: Elaboração do autor (2026), a partir dos registros consolidados da Rede Camões.

4.6 Síntese e delimitação das evidências apresentadas

As materialidades reunidas nesta seção documentam a heterogeneidade da experiência investigada. Produções jornalísticas, cartas, esrileituras, relatos, poemas, livros, composições, *podcasts*, entrevistas audiovisuais e indicadores de circulação pertencem ao mesmo universo histórico da Rede Camões, mas não possuem o mesmo estatuto documental nem respondem às mesmas perguntas.

A apresentação das evidências é orientada pela distinção entre descrição documental e interpretação analítica. Assim, a existência de uma publicação externa é apresentada como circulação; a presença da primeira pessoa, como característica textual; a produção de um *podcast*, como materialidade multimodal; e os números de acesso, como indicadores de alcance. Somente a partir dessas materialidades são examinadas possíveis relações com autonomia, autoria, participação pública e elaboração da experiência.

Essa distinção não reduz a força do *corpus*. Ao contrário, permite que a discussão seja sustentada pelas materialidades em vez de utilizá-las apenas como ilustrações de uma conclusão previamente estabelecida. A Seção 5 retomará os diferentes conjuntos documentais e os colocará em relação com os referenciais construídos na revisão da literatura, examinando convergências, tensões, limites e casos que não se ajustem integralmente às expectativas teóricas.

Essa organização torna mais nítida a fronteira entre descrição e interpretação, permitindo que a discussão seja sustentada pelas materialidades do *corpus*, e não por conclusões previamente estabelecidas. Essa distinção é necessária para que a autoetnografia crítica não transforme a proximidade com o objeto em confirmação antecipada e para que as conclusões permaneçam proporcionais ao que o *corpus* efetivamente sustenta.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação das materialidades na Seção 4 permite retomar, neste momento, as questões formuladas na revisão da literatura sem transformar o referencial teórico em resposta antecipada. A discussão parte do *corpus* e retorna aos conceitos para examinar em que medida as práticas documentadas permitem sustentar interpretações sobre autoria, escritas de si, multiletramentos, cultura digital, cuidado de si e relações de poder. O movimento analítico é, portanto, relacional: nenhuma categoria é considerada propriedade automática de um gênero textual, de uma plataforma ou do Método Camões.

Autoria, escritas de si, multiletramentos e cuidado de si constituem os principais eixos interpretativos desta análise, considerados a partir dos limites das inferências permitidas pelo *corpus*. A existência de publicação pública não prova autonomia; a primeira pessoa não basta para caracterizar uma prática de si; o uso de diferentes mídias não constitui, isoladamente, multiletramentos; e o aumento da circulação não demonstra aprendizagem.

Essa contenção é especialmente necessária porque o pesquisador participou da experiência e posteriormente sistematizou as práticas sob a denominação de Método Camões. A discussão não funciona como avaliação independente de eficácia. Interroga uma experiência situada e documentada, reconhecendo tanto suas possibilidades quanto suas contradições.

5.1 Autoria como prática pedagógica

A autoria constitui um dos resultados mais consistentes quando compreendida não como atributo psicológico permanente dos estudantes, mas como posição discursiva que determinadas práticas escolares tornam possível ocupar. O *corpus* reúne entrevistas, editoriais, reportagens, cartas, relatos, poemas, livros, *podcasts* e produções audiovisuais. Em comum, essas materialidades mostram situações em que a produção textual não termina necessariamente na correção do professor: há textos endereçados a leitores, entrevistados, comunidades escolares e públicos externos.

A reportagem publicada no *Diário do Rio Claro* é particularmente significativa nesse aspecto. O dado empiricamente seguro é que uma produção estudantil ultrapassou o circuito interno da atividade escolar e circulou em veículo jornalístico externo. Isso modifica as condições de interlocução: o texto deixa de ter apenas o professor como leitor institucionalmente presumido e passa a responder a um espaço público de circulação. Não se pode concluir, apenas por esse fato, que o estudante tenha se tornado autônomo ou emancipado;

pode-se, entretanto, reconhecer uma alteração concreta no circuito de produção, responsabilidade e leitura do discurso.

A entrevista “Conversas Sábias” e o editorial “Ignorância nossa de cada dia” tornam visíveis posições autorais distintas. Na entrevista, o estudante organiza perguntas e medeia a fala de outro sujeito; no editorial, constrói uma posição argumentativa. A autoria, portanto, não se reduz à presença da primeira pessoa. Ela envolve escolhas de pauta, seleção de interlocutores, organização do gênero, tomada de posição e responsabilidade pelo que se coloca em circulação.

Essa leitura aproxima-se da crítica de Paulo Freire (1987) à educação bancária. O ponto de contato não está em afirmar que qualquer publicação supera relações bancárias, mas em observar que práticas nas quais o estudante produz perguntas, seleciona temas e dirige textos a interlocutores reais abrem posições diferentes daquela do educando concebido apenas como receptor. A mudança é de possibilidade pedagógica, não uma garantia de emancipação.

A própria variedade das produções reforça esse resultado. Os documentos não revelam uma única forma de autoria prescrita pelo professor. A passagem entre jornalismo, escrita autobiográfica, literatura e produção multimodal amplia as formas pelas quais os estudantes podem compor enunciados e públicos. Ao mesmo tempo, todas essas práticas permanecem inseridas na escola e, portanto, atravessadas por mediação docente, regras institucionais e assimetrias de poder.

Esse limite impede equiparar autoria a liberdade absoluta. A leitura foucaultiana adotada nesta tese permite compreender que relações de poder não desaparecem quando se ampliam margens de ação. O professor continua selecionando propostas, organizando condições de publicação e participando dos circuitos de validação. O resultado mais defensável é, assim, que a experiência documenta deslocamentos nas posições disponíveis aos estudantes: de produtores de respostas destinadas prioritariamente à avaliação para, em determinadas situações, autores de textos dirigidos a outros interlocutores e inseridos em circuitos mais amplos de circulação.

Essa formulação preserva uma diferença decisiva entre autoria e emancipação. A autoria pode criar condições para participação, responsabilização discursiva e elaboração de posicionamentos; não prova, sozinha, que relações escolares tenham se tornado horizontais. A experiência da Rede Camões é relevante justamente porque permite observar simultaneamente abertura e regulação.

5.2 Escritas de si e constituição de subjetividades

As cartas, esrileituras, relatos de experiência e poemas apresentados na Seção 4 colocam outra questão: em que condições uma produção escolar pode ser examinada em aproximação com as práticas de si discutidas por Foucault? A resposta exige cautela. Nem todo texto autobiográfico é uma tecnologia de si, e nem toda manifestação de sentimento corresponde ao cuidado de si.

O *corpus*, entretanto, contém materialidades nas quais o sujeito não apenas descreve um objeto exterior, mas toma experiências, relações, expectativas e avaliações de si como matéria da escrita. A carta sobre superação constrói um destinatário e organiza um discurso de encorajamento; a esrileitura relaciona a experiência de leitura à mudança na relação da estudante com os livros; o relato de 2023 registra aprendizagens percebidas pelo próprio estudante; e o poema de 2024 articula cuidado dirigido aos outros e a pergunta sobre quem cuidará de quem escreve.

É sobretudo nesse último caso que a aproximação com o cuidado de si se torna analiticamente produtiva. O verso que contrapõe o conserto dos outros à dificuldade de “me consertar” apresenta um movimento reflexivo no qual o sujeito se inclui como problema de sua própria enunciação. Isso não autoriza afirmar que a escrita tenha produzido cura, transformação duradoura ou efeito terapêutico. Permite reconhecer uma materialidade em que a relação consigo é explicitamente elaborada pela linguagem.

Expressões como “escrita curativa”, “remédios da alma” ou “Foucault em ação”, embora possuam força ensaística, demandam cautela quando empregadas na caracterização dessas produções, pois podem ultrapassar aquilo que o *corpus* permite demonstrar cientificamente. A análise, portanto, evita atribuir às práticas de escrita efeitos terapêuticos ou transformações subjetivas que não possam ser sustentados pelas evidências disponíveis.

Foucault é mobilizado, portanto, em seu limite histórico e conceitual. As práticas antigas estudadas pelo autor não são idênticas às produções digitais contemporâneas. Nos fichamentos que fundamentam esta tese, a escrita aparece associada ao cuidado de si como prática de anotação, releitura e cultivo de registros, e também como operação capaz de intensificar a experiência de si (Foucault, 2004, p. 334-335). A aproximação proposta aqui ocorre nesse plano analítico: determinadas escritas podem constituir ocasiões em que o sujeito volta a atenção para sua experiência, seleciona acontecimentos, formula posições e se relaciona com aquilo que diz sobre si. Não se afirma equivalência histórica entre uma postagem escolar e os exercícios antigos examinados pelo filósofo.

A condição pública ou semipública dessas escritas acrescenta uma tensão importante. Escrever sobre si em ambiente de circulação digital pode ampliar interlocução, mas também

exposição. A mesma infraestrutura que permite publicar uma carta, um poema ou um relato torna possível que conteúdos pessoais alcancem públicos não inteiramente controlados pelo autor. O cuidado de si, nesse contexto, não pode ser pensado sem o cuidado com a exposição de si.

Esse resultado encontra correspondência nos procedimentos éticos da pesquisa. A necessidade de consentimento, anonimização e proteção de dados não é elemento externo à análise; evidencia que autoria digital e visibilidade possuem uma ambivalência constitutiva. A escola pode abrir espaços de expressão e, simultaneamente, precisa produzir condições para que a expressão não se converta em vulnerabilização.

Assim, as escritas autobiográficas do *corpus* sustentam uma interpretação mais precisa: determinadas práticas de autoria criaram situações em que experiências pessoais puderam tornar-se objeto de elaboração discursiva e interlocução. Em alguns registros, essa elaboração aproxima-se analiticamente das práticas de si; em outros, permanece sobretudo como relato, memória ou avaliação. A heterogeneidade impede transformar toda escrita em primeira pessoa em evidência de subjetivação crítica.

5.3 Multiletramentos, cibercultura e circulação digital

A diversidade de suportes e modos semióticos documentada no *corpus* permite discutir a experiência a partir dos multiletramentos e da cultura digital. *Podcasts*, entrevistas audiovisuais, publicações em plataformas, livros digitais e textos jornalísticos mostram que a produção de sentidos não permaneceu restrita à redação alfabética convencional. Voz, imagem, edição, diagramação, hipertexto e circulação em rede passaram a integrar parte das práticas.

Os multiletramentos oferecem uma chave importante para compreender essa diversidade porque deslocam o ensino de linguagem de uma concepção exclusivamente centrada no texto verbal homogêneo, reconhecendo a pluralidade cultural e a multiplicidade de modos de significação mobilizados nas práticas contemporâneas (New London Group, 1996). No *corpus*, a multimodalidade não aparece apenas como ornamentação: produzir um *podcast* exige decisões sobre oralidade, roteiro e gravação; uma entrevista audiovisual envolve imagem, voz e edição; uma publicação digital envolve também título, organização visual, suporte e condições de circulação.

Isso não significa que toda utilização de tecnologia seja pedagogicamente inovadora. Um recurso digital pode reproduzir uma atividade transmissiva, assim como uma folha de papel pode sustentar práticas autorais complexas. O resultado relevante encontra-se na articulação

entre modos de significação, escolhas de produção e interlocução. A tecnologia participa das condições da prática, mas não determina seus efeitos.

A pandemia torna essa discussão historicamente situada. A migração abrupta para ambientes digitais fez com que dispositivos particulares, conectividade doméstica e plataformas privadas passassem a integrar de maneira intensa a escolarização. A experiência que deu origem à Rede Camões emerge dessa circunstância, mas não pode ser reduzida a ela. Ao longo do período, aquilo que começou como resposta a uma necessidade de comunicação transformou-se em experimentação com formas de produção e circulação que continuaram a ser relevantes para além da emergência sanitária.

A cibercultura, nesse sentido, não é tratada como sinônimo de presença de computadores ou celulares, mas como condição sociotécnica na qual produção, comunicação e participação se articulam em rede (Santos, 2019). Interessa a transformação das práticas de produção, participação e circulação. O fato de estudantes poderem publicar, editar, comentar, entrevistar e compor diferentes mídias altera o circuito comunicacional da atividade escolar. A escola passa a operar, em determinados momentos, em contato com ecossistemas comunicativos mais amplos.

A aproximação com a educomunicação ocorre precisamente nesse ponto, considerando a ênfase dada por esse campo à relação entre educação, comunicação e participação nos processos de produção e circulação de sentidos (Soares, 2018). O jornal escolar não é relevante apenas por reproduzir um gênero jornalístico, mas porque pode organizar processos comunicativos nos quais estudantes participam da escolha de temas, produção de conteúdos e circulação de discursos. Ainda assim, a existência de um jornal não garante, por si, um ecossistema comunicativo democrático. A participação precisa ser observada nas condições concretas de produção.

Os indicadores quantitativos ajudam a dimensionar essa circulação. As 93.361 visualizações, os 36.333 visitantes, as 5.193 publicações, as 6.987 curtidas, os 2.891 comentários e os 9.227 assinantes mostram que houve produção e circulação em escala que excede a relação individual entre estudante e professor. Esses números não demonstram qualidade da aprendizagem nem intensidade de participação, mas sustentam empiricamente a afirmação de que as produções encontraram públicos em ambientes digitais.

A análise, portanto, permite sustentar que a experiência articulou práticas de linguagem a uma ecologia comunicacional multimodal e conectada. Seu interesse pedagógico não reside na digitalização em si, mas na possibilidade de reorganizar produção, interlocução e circulação.

Essa conclusão é compatível com os multiletramentos sem converter a teoria em justificativa retrospectiva de toda escolha tecnológica realizada durante a experiência.

5.4 Cuidado de si, práticas de liberdade e relações de poder

O cuidado de si constitui o eixo filosófico mais sensível desta tese porque é também aquele que mais facilmente poderia ser convertido em afirmação excessiva. A análise do *corpus* não permite afirmar que o Método Camões seja, em si mesmo, uma tecnologia de si ou que todos os estudantes tenham vivenciado processos equivalentes de transformação. O que os documentos permitem é examinar condições nas quais determinadas práticas de autoria podem aproximar-se de exercícios de relação consigo, com os outros e com a verdade do próprio discurso.

Essa aproximação aparece com maior nitidez quando a produção exige posicionamento, seleção da experiência e responsabilização pelo dizer. O editorial, a carta, a esrileitura, o relato e determinados poemas não possuem a mesma forma, mas compartilham a possibilidade de colocar o sujeito diante daquilo que escolhe enunciar. A publicação acrescenta a presença do outro: escrever deixa de ser apenas registrar e passa a implicar a expectativa de leitura.

O cuidado de si não deve, contudo, ser confundido com individualismo. Na leitura foucaultiana mobilizada nesta tese, a relação consigo é atravessada pela relação com os outros, por exercícios, regras, discursos e práticas históricas. Isso é especialmente importante na escola, onde a escrita ocorre em uma instituição marcada por currículos, avaliação, autoridade docente e normas de linguagem.

A experiência investigada não elimina essas relações de poder. Ela permite observar deslocamentos dentro delas. Quando o estudante escolhe uma pauta, entrevista alguém, publica um editorial ou organiza um *podcast*, aumenta sua participação em decisões discursivas; continua, entretanto, inserido em uma prática pedagógica mediada pelo professor e pelas condições institucionais. A liberdade que pode emergir é situada, relacional e incompleta.

É nesse sentido que a noção de práticas de liberdade se mostra mais adequada do que uma oposição simples entre dominação e emancipação. O *corpus* contém indícios de margens de escolha e de elaboração que coexistem com regras escolares. A contribuição da experiência não está em demonstrar o desaparecimento do poder, mas em mostrar que relações pedagógicas podem ser reorganizadas de modo a ampliar espaços de enunciação e participação.

A própria posição do pesquisador precisa permanecer dentro dessa análise. Como professor e posteriormente sistematizador do Método Camões, participei da criação das

condições que agora interpreto. Não posso, portanto, tomar a adesão dos estudantes como prova neutra do valor da proposta. O rigor autoetnográfico exige reconhecer que minhas decisões pedagógicas também constituíram formas de condução da conduta dos participantes.

Esse reconhecimento não invalida a experiência. Ele impede apenas que o cuidado de si seja transformado em selo normativo. Uma prática pedagógica não se torna foucaultiana porque utiliza escrita autobiográfica, nem se torna emancipatória porque publica textos. O que pode ser analisado são movimentos específicos: elaboração da experiência, escolha, posicionamento, interlocução, revisão de si e relação com o próprio dizer.

Sob esse enquadramento, a hipótese central da pesquisa encontra apoio parcial e qualificado no *corpus*. Há materialidades compatíveis com a interpretação de que práticas de autoria digital podem constituir ocasiões de cuidado de si. O verbo “podem” é decisivo: indica possibilidade sustentada por ocorrências documentadas, não causalidade universal. Essa formulação preserva a força da tese sem ultrapassar o desenho qualitativo e autoetnográfico adotado.

5.5 Colonialidade, linguagem e possibilidades de deslocamento

A incorporação explícita da colonialidade à discussão final responde à necessidade de compreender autoria e linguagem dentro das hierarquias históricas que atravessam a escolarização. Conforme discutido na revisão da literatura, Quijano (2005) permite interrogar permanências de classificação e legitimação dos saberes sem que toda seleção curricular seja automaticamente definida como colonial.

No ensino de Língua Portuguesa, essa questão encontra um terreno particularmente sensível. A escola precisa garantir acesso aos repertórios linguísticos socialmente valorizados, mas esse acesso não exige que os repertórios já possuídos pelos estudantes sejam tratados como déficit humano ou intelectual. A diferença entre ampliar repertórios e substituir identidades linguísticas orienta a leitura desta experiência.

O *corpus* da Rede Camões não contém elementos suficientes para afirmar que a experiência tenha superado a colonialidade do ensino de língua ou enfrentado estruturalmente desigualdades raciais e linguísticas. Uma conclusão dessa magnitude exigiria outro desenho de pesquisa e outras evidências. O que as materialidades permitem observar é a abertura de espaços para temas, gêneros, vozes e modos de significação que excedem uma concepção estreita da aula de Língua Portuguesa como treino exclusivo da norma.

Entrevistas, editoriais, relatos, poemas, músicas e *podcasts* permitem que diferentes repertórios sejam mobilizados em situações de produção. Essa ampliação pode deslocar a relação entre linguagem escolar e experiência dos estudantes, sobretudo quando o conteúdo da produção não é inteiramente determinado de antemão. O deslocamento, contudo, ocorre dentro da instituição escolar e não fora das relações de legitimação que a constituem.

A contribuição de Freire (1987) ajuda a aproximar essa discussão da posição do educando. Reconhecer o estudante como sujeito participante do conhecimento implica considerar sua experiência e sua leitura de mundo sem abandonar a responsabilidade docente de ampliar repertórios. Nessa perspectiva, autoria não significa ausência de ensino, mas reorganização da relação entre ensinar, produzir e dizer.

A perspectiva decolonial também impede que a própria tecnologia seja naturalizada. As plataformas digitais utilizadas na experiência pertencem a infraestruturas econômicas e técnicas que não são neutras. Visibilidade, armazenamento, circulação e acesso dependem de dispositivos, conectividade e serviços que distribuem possibilidades de maneira desigual. A tensão entre escola pública e infraestruturas privadas, intensificada durante a pandemia, permanece como limite material da autoria digital.

Assim, o diálogo com a colonialidade acrescenta uma camada crítica à interpretação sem converter a tese em estudo decolonial em sentido estrito. Ele permite perguntar quem encontra condições para falar, quais repertórios recebem legitimidade e por quais infraestruturas os discursos circulam. A resposta oferecida pelo *corpus* é situada: a experiência ampliou determinadas possibilidades de produção e circulação, mas não autoriza afirmar a superação das hierarquias históricas que atravessam língua, escola e tecnologia.

5.6 Limites, potencialidades e contribuições da experiência investigada

A análise conjunta dos eixos permite retomar o problema de pesquisa sem transformar a experiência em modelo universal. As materialidades sustentam a existência de práticas nas quais estudantes produziram textos para interlocutores diversos, circularam por gêneros e mídias distintas, registraram experiências pessoais e participaram de ambientes digitais de publicação. Esses resultados dão consistência empírica à discussão sobre autoria, multiletramentos e, em ocorrências específicas, cuidado de si.

A principal potencialidade identificada é a reorganização do circuito escolar da escrita. Em vez de limitar-se ao par estudante-professor, parte das produções passou a envolver entrevistados, leitores de jornais, visitantes das plataformas, ouvintes e espectadores. Essa

mudança não garante qualidade nem autonomia, mas modifica uma condição material da produção discursiva: há outros destinatários possíveis e outras responsabilidades associadas à publicação.

Outra potencialidade encontra-se na diversidade de modos de expressão. O *corpus* mostra que a experiência não restringiu a produção à redação escolar tradicional. A coexistência de jornalismo, literatura, autobiografia, áudio e vídeo cria diferentes entradas para o trabalho com linguagem. Essa diversidade é especialmente relevante para os multiletramentos, desde que não seja confundida com simples variedade de ferramentas.

No plano do cuidado de si, a contribuição é mais delimitada. Determinadas materialidades apresentam movimentos reflexivos que permitem discutir a relação do sujeito consigo por meio da escrita. O resultado não é que a Rede Camões “cure”, emancipe ou transforme necessariamente seus participantes, mas que certas práticas escolares podem abrir espaços nos quais a experiência pessoal se torna objeto de elaboração discursiva e interlocução.

Os limites são igualmente constitutivos. A pesquisa é retrospectiva, autoetnográfica e conduzida pelo autor da experiência; o *corpus* é uma seleção de um acervo muito maior; nem todas as práticas deixaram registros equivalentes; os indicadores digitais medem circulação, não aprendizagem; e não há desenho comparativo que permita atribuir causalmente mudanças ao Método Camões. Além disso, a participação ocorre em relações assimétricas entre professor e estudantes e em infraestruturas digitais marcadas por desigualdades de acesso e por dependência de serviços privados.

Esses limites alteram a forma de apresentar as contribuições. O Método Camões não emerge desta tese como protocolo validado para aplicação universal. Emerge como sistematização posterior de uma experiência situada que oferece elementos para pensar práticas pedagógicas autorais no ensino de Língua Portuguesa. Sua possível utilização em outros contextos exige reconstrução local, atenção às condições institucionais e avaliação própria.

A contribuição científica reside também na articulação controlada entre campos teóricos distintos. A análise mostrou que não é necessário transformar Foucault em autor decolonial, Quijano em teórico da escrita de si ou os multiletramentos em técnica foucaultiana para que esses referenciais dialoguem. O encontro ocorre no objeto: práticas de linguagem produzidas em uma escola atravessada por relações de poder, desigualdades históricas e transformações sociotécnicas.

Esse ponto permite retornar à autoria como eixo articulador. A autoria aparece no *corpus* simultaneamente como produção linguística, posição de enunciação, participação comunicativa e possibilidade de relação consigo. Cada dimensão exige um referencial diferente e nenhuma

delas, isoladamente, esgota o fenômeno. A força analítica da experiência está precisamente nessa intersecção.

Os resultados, portanto, não autorizam afirmar que toda autoria digital constitua cuidado de si ou que o Método Camões produza subjetividades críticas de maneira necessária. Sustentam uma conclusão mais precisa: sob determinadas condições de mediação, escolha, produção multimodal e circulação, práticas de autoria podem ampliar posições de enunciação dos estudantes e, em algumas materialidades, criar ocasiões de elaboração reflexiva da experiência que podem ser interpretadas em aproximação com o cuidado de si.

Essa conclusão preserva a hipótese investigada ao mesmo tempo que a submete aos limites do *corpus*. A experiência não oferece uma fórmula acabada para a escola pública. Oferece um problema pedagógico e científico: o que muda quando escrever na escola deixa de significar apenas responder a uma tarefa e passa também a significar produzir algo que será lido, ouvido ou visto por outros?

É a partir dessa questão, agora sustentada pela relação entre revisão da literatura, percurso metodológico e *corpus* empírico, que a tese pode avançar para suas considerações finais. Nelas serão retomados o problema e os objetivos da pesquisa, explicitadas as contribuições e limitações e delimitadas as perspectivas abertas pela investigação, sem ampliar as conclusões para além daquilo que a experiência documentada permite afirmar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

6.1 Retomada do problema e dos objetivos da pesquisa

Esta tese nasceu de uma inquietação produzida no interior da escola pública. Entre 2020 e 2024, em meio às transformações intensificadas pela pandemia de COVID-19 e à ampliação do uso das tecnologias digitais nas práticas escolares, a experiência docente que posteriormente seria sistematizada como Método Camões colocou em evidência uma questão que ultrapassava o domínio técnico das plataformas: o que acontece com as relações pedagógicas quando estudantes deixam de escrever apenas para cumprir uma tarefa escolar e passam a produzir textos, imagens, entrevistas, *podcasts*, jornais, cartas, poemas e outras materialidades destinadas também à circulação pública?

A questão de pesquisa foi construída a partir dessa experiência e orientou a investigação sobre as relações entre autoria, produção discursiva, multiletramentos e cuidado de si no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas. O percurso realizado mostrou que a pergunta não poderia ser respondida pela simples oposição entre uma escola considerada tradicional e outra supostamente inovadora, nem pela atribuição às tecnologias digitais de um poder transformador que elas, isoladamente, não possuem. O que se tornou analiticamente relevante foram as condições em que determinadas práticas de linguagem foram organizadas, os lugares de enunciação oferecidos aos estudantes, os modos de circulação de suas produções e as relações que puderam estabelecer com a própria experiência.

O objetivo geral foi analisar como o Método Camões, fundamentado no cuidado de si e nos multiletramentos, contribui para a constituição de práticas pedagógicas autorais e para a produção de subjetividades críticas no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas. Esse objetivo foi preservado ao longo da pesquisa e precisa ser retomado, ao final, com a mesma cautela metodológica que orientou a análise: a investigação não autoriza afirmar uma relação causal necessária entre o dispositivo pedagógico e a constituição de determinado tipo de sujeito. Permite, contudo, reconhecer no *corpus* condições, práticas e materialidades que sustentam uma interpretação qualificada sobre possibilidades de autoria, elaboração da experiência e deslocamento de posições tradicionalmente ocupadas pelos estudantes nas práticas escolares de linguagem.

O primeiro objetivo específico consistiu em descrever o processo de concepção, sistematização e desenvolvimento do Método Camões entre 2020 e 2024. A reconstrução autoetnográfica e documental permitiu compreender que o método não surgiu como aplicação

de um modelo previamente concluído. Ele foi sendo produzido no interior da experiência docente, inicialmente como resposta a necessidades concretas do ensino de Língua Portuguesa e, posteriormente, sistematizado à medida que as práticas, os registros e as questões teóricas se acumulavam. Essa distinção temporal foi decisiva para evitar uma leitura retrospectiva segundo a qual todos os acontecimentos do período já estariam orientados por uma formulação metodológica pronta.

O segundo objetivo específico buscou analisar de que maneira os referenciais do cuidado de si e dos multiletramentos se materializam nas práticas desenvolvidas no âmbito da Rede Camões. A análise mostrou que essa materialização não ocorre de forma homogênea. Os multiletramentos tornam-se particularmente visíveis na diversidade de gêneros, linguagens, suportes e modos de circulação presentes no *corpus*. Já a aproximação com o cuidado de si exige uma operação interpretativa mais restrita: nem toda produção autoral, autobiográfica ou digital pode ser classificada como prática de cuidado de si. Em determinadas materialidades, entretanto, a escrita, a releitura, o endereçamento ao outro e a elaboração da experiência permitem estabelecer essa aproximação sem transformar o conceito foucaultiano em uma categoria genérica para qualquer expressão pessoal.

O terceiro objetivo específico procurou compreender como as práticas de autoria digital favoreceram processos de constituição de sujeitos críticos, éticos e autorais. Os resultados exigem aqui uma formulação igualmente cuidadosa. O *corpus* permite identificar ampliação de posições de autoria, diversidade de formas de enunciação e circulação pública de produções estudantis. Também oferece registros em que estudantes refletem sobre experiências, escolhas, dificuldades e relações. Esses elementos sustentam a compreensão de que práticas autorais podem criar condições para processos de elaboração de si e posicionamento diante do mundo; não permitem, entretanto, certificar uma transformação subjetiva uniforme ou permanente entre todos os participantes.

O quarto objetivo específico consistiu em discutir desafios, limites e potencialidades da implementação do Método Camões na escola pública contemporânea. A própria trajetória analisada demonstra que tais práticas dependem de condições institucionais, tecnológicas, pedagógicas e relacionais que não podem ser desconsideradas. A experiência foi construída em contextos concretos, atravessados por desigualdades, condições de trabalho docente, diferentes níveis de acesso às tecnologias, culturas escolares específicas e pelo caráter excepcional do período pandêmico. Reconhecer essas condições não reduz a relevância da experiência; delimita o alcance das conclusões e impede que uma experiência situada seja apresentada como receita universal.

Desse modo, a retomada dos objetivos não conduz à afirmação de que todos foram “plenamente comprovados”, como se a pesquisa tivesse operado por verificação experimental. O percurso permite afirmar que eles foram enfrentados pelo desenho metodológico, pelo *corpus* e pela análise realizada, produzindo respostas proporcionais às evidências disponíveis. Essa diferença de formulação é importante para a própria coerência da autoetnografia crítica: mais do que confirmar previamente uma proposta criada pelo pesquisador, tratou-se de submeter a experiência, seus documentos e suas interpretações a um exercício reflexivo de problematização.

6.2 Síntese dos resultados

O primeiro resultado relevante diz respeito à autoria. As materialidades apresentadas na Seção 4 mostram estudantes produzindo gêneros distintos, dirigindo-se a diferentes interlocutores e utilizando suportes que não se restringem à folha de atividade ou à resposta destinada exclusivamente ao professor. Reportagens, entrevistas, editoriais, cartas, esrileituras, poemas, livros coletivos, *podcasts* e produções audiovisuais constituem registros de uma organização pedagógica em que produzir linguagem assume centralidade. A análise realizada na Seção 5 permitiu interpretar esse conjunto como ampliação das possibilidades de ocupação de posições autorais no espaço escolar.

Essa conclusão não significa que a autoria elimine as assimetrias entre professor e estudante ou que toda publicação seja, por definição, emancipatória. O professor permanece implicado na proposição das atividades, na mediação, na seleção de recursos e na organização das condições de circulação. O que se observa é um deslocamento parcial: o texto escolar pode deixar de existir apenas como objeto de correção e avaliação e passar a integrar situações comunicativas nas quais há destinatários, suportes, escolhas discursivas e possibilidades de circulação para além da relação imediata entre quem ensina e quem entrega uma tarefa.

Um segundo resultado refere-se às escritas em que a experiência pessoal aparece como matéria discursiva. Cartas, relatos e esrileituras registram modos distintos de narrar acontecimentos, formular conselhos, avaliar percursos, registrar afetos ou relacionar leituras à própria experiência. A análise mostrou que seria inadequado transformar automaticamente essas produções em 'escritas de si' no sentido filosófico do termo. Em parte do *corpus*, porém, a escrita funciona como ocasião para que o sujeito retome experiências, organize-as discursivamente e as coloque diante de si e de outros. É nesse movimento, e não na mera

presença da primeira pessoa, que a aproximação com o cuidado de si se torna analiticamente produtiva.

O terceiro resultado está relacionado aos multiletramentos e à cultura digital. A experiência documentada não se limita ao uso de ferramentas digitais para reproduzir práticas anteriormente realizadas em papel. O *corpus* reúne combinação de escrita, imagem, áudio, vídeo, edição, publicação e circulação em rede. A relevância pedagógica dessas tecnologias, entretanto, não decorre de sua novidade técnica. Os resultados indicam que sua potência depende do modo como são articuladas a práticas de linguagem, autoria, colaboração, destinatários e circulação. Uma plataforma, isoladamente, não produz participação; pode apenas oferecer condições materiais que uma organização pedagógica específica mobiliza de determinadas maneiras.

Os indicadores quantitativos da Rede Camões contribuem para compreender a escala alcançada pela experiência. Visualizações, visitantes, publicações, curtidas, comentários e assinantes registram volume de produção e circulação e demonstram que o acervo não se restringiu a exercícios esporádicos. Esses números, entretanto, não foram utilizados como medidas de aprendizagem, autonomia ou transformação subjetiva. Sua função analítica permaneceu descritiva: dimensionar a experiência e indicar que as produções efetivamente circularam em ambientes digitais, sem converter alcance em evidência automática de qualidade pedagógica.

O quarto resultado envolve o cuidado de si. O conceito mostrou-se mais fecundo quando utilizado como lente para interrogar determinadas práticas do que quando empregado como classificação geral do Método Camões. No *corpus*, algumas produções permitem reconhecer movimentos de atenção à própria experiência, elaboração discursiva de acontecimentos, aconselhamento, revisão de si e relação com o outro. A aproximação foucaultiana torna-se possível nesses pontos, mas permanece situada. Não se conclui que o método seja, em si, uma tecnologia de si, nem que toda atividade de autoria conduza ao cuidado de si. A contribuição está em mostrar como certas condições pedagógicas podem abrir ocasiões em que a linguagem participa de processos reflexivos de constituição do sujeito.

Outro resultado diz respeito às relações de poder. A análise não encontrou um espaço escolar exterior ao poder, nem poderia fazê-lo à luz do referencial mobilizado. O que as práticas documentadas permitem discutir são rearranjos locais nas posições de fala, decisão e circulação. A possibilidade de escolher temas, produzir para interlocutores diversos, editar materiais e publicar textos não elimina normas curriculares, avaliação, autoridade docente ou condicionantes institucionais. Ela pode, porém, alterar a forma como essas relações são

experimentadas e criar margens para que estudantes ocupem posições discursivas menos restritas à reprodução de respostas esperadas.

A perspectiva decolonial acrescentou a essa discussão uma pergunta sobre legitimidade: quais repertórios, experiências, modos de dizer e conhecimentos encontram espaço na escola? O diálogo com esse campo permitiu observar que a valorização da autoria estudantil pode tensionar hierarquias de saber e linguagem quando experiências historicamente tratadas como periféricas ou pouco legítimas passam a compor a produção escolar. Essa interpretação, contudo, não autoriza caracterizar toda a experiência como prática decolonial. A colonialidade foi utilizada como chave crítica para interrogar hierarquias e silenciamentos, preservando a especificidade dos autores e conceitos mobilizados na revisão.

Em conjunto, os resultados oferecem apoio parcial e qualificado à hipótese que orientou a investigação. As práticas analisadas sustentam a compreensão de que autoria, circulação pública, multimodalidade e reflexão sobre a experiência podem criar condições pedagógicas relevantes para a formação de sujeitos capazes de produzir discursos e posicionar-se. O *corpus* não sustenta, porém, uma afirmação causal segundo a qual o Método Camões necessariamente produz subjetividades críticas. Essa diferença não enfraquece a tese; situa sua contribuição no terreno efetivamente alcançado pela investigação.

6.3 Contribuições científicas, teóricas e pedagógicas

A primeira contribuição científica desta tese está na transformação de uma experiência docente extensa em objeto de investigação sistemática. A autoetnografia crítica possibilitou reconstruir o percurso sem apagar a implicação do pesquisador, mas também sem tratar a memória como evidência suficiente. A constituição de um *corpus* documental, a explicitação dos critérios de seleção e o confronto entre lembranças, registros, materialidades e referenciais teóricos permitiram produzir uma leitura que reconhece simultaneamente a proximidade e os riscos dessa posição.

Essa opção metodológica também oferece uma contribuição para pesquisas em Educação que tomam a prática profissional do próprio pesquisador como campo. A experiência analisada mostra a importância de distinguir aquilo que foi vivido daquilo que pode ser documentalmente sustentado; aquilo que o pesquisador pretendia daquilo que os registros permitem interpretar; e a formulação posterior de um dispositivo pedagógico das práticas concretas que o antecederam. Essas distinções foram particularmente importantes nesta tese porque o pesquisador é também autor do Método Camões.

No plano teórico, a tese propõe um diálogo entre campos que permanecem distintos. O cuidado de si e as tecnologias de si oferecem ferramentas para pensar práticas de relação consigo e modos de subjetivação; os multiletramentos contribuem para compreender a pluralidade de linguagens e modos de produção de sentidos; a cibercultura situa a circulação e a produção em rede; a educomunicação ilumina relações entre comunicação, participação e educação; e a perspectiva decolonial permite interrogar hierarquias de saber, linguagem e legitimidade. A contribuição não está em fundir essas tradições, mas em fazê-las trabalhar sobre diferentes dimensões de um mesmo *corpus*.

Para o campo do ensino de Língua Portuguesa, a investigação reforça a importância de compreender a linguagem para além de seu tratamento exclusivamente normativo. O domínio da norma-padrão permanece parte do ensino escolar, mas não esgota as práticas de linguagem que atravessam a vida social. O *corpus* analisado evidencia situações em que estudantes escrevem para interlocutores, articulam linguagens, editam materiais, narram experiências e fazem circular produções. A contribuição pedagógica encontra-se na possibilidade de pensar o ensino da língua também como organização de condições para produção, interlocução e circulação de discursos.

Outra contribuição reside na centralidade atribuída à circulação. Produzir para um destinatário possível, publicar em uma plataforma, participar de um jornal, gravar um *podcast* ou reunir textos em uma obra coletiva modifica as condições materiais da atividade escolar. A tese não afirma que a circulação pública garanta qualidade, criticidade ou autonomia. Mostra, entretanto, que a existência de interlocutores e suportes distintos pode alterar o estatuto da produção textual e ampliar as situações comunicativas em que o estudante é convocado a tomar decisões sobre o que dizer, como dizer e para quem dizer.

A Rede Camões constitui, nesse sentido, uma contribuição empírica e documental da pesquisa. Seu acervo registra uma experiência longitudinal de produção escolar e oferece material para investigações posteriores sobre autoria, gêneros discursivos, práticas digitais, circulação, formação docente, escrita autobiográfica e outras questões que excedem o escopo desta tese. A existência desse conjunto não transforma automaticamente a Rede em modelo replicável, mas preserva uma memória documental de práticas realizadas em escolas públicas e permite que elas sejam novamente interrogadas por outras perguntas.

No plano pedagógico, a experiência sugere que práticas autorais não dependem necessariamente de tecnologias sofisticadas, embora as plataformas digitais tenham ampliado possibilidades de composição e circulação. O elemento decisivo está na organização de situações em que o estudante possa produzir algo que não seja inteiramente determinado de

antemão pela resposta esperada. Isso envolve mediação docente, repertório, orientação, revisão, responsabilidade ética e condições concretas de acesso. Autoria, portanto, não significa ausência de ensino ou abandono da função docente; implica outra forma de organizar a relação entre orientação e produção.

A tese também contribui ao recusar uma narrativa tecnológica triunfalista. A pandemia tornou visíveis tanto possibilidades quanto desigualdades do uso educacional das tecnologias. O percurso investigado nasceu nesse contexto, mas a análise mostra que digitalização não é sinônimo de transformação pedagógica. Recursos digitais podem reproduzir relações transmissivas e práticas de controle; do mesmo modo, podem ser apropriados em experiências de criação, colaboração e circulação. O sentido educacional depende das relações e finalidades em que são inscritos.

Por fim, a contribuição mais ampla desta investigação talvez esteja na defesa de que a escola pública pode ser compreendida como espaço de produção de discursos, e não apenas de recepção de conhecimentos previamente legitimados. Essa afirmação não pretende romantizar as condições concretas das escolas em que a experiência ocorreu. Ao contrário, ganha relevância justamente porque emerge de contextos públicos estaduais, marcados por limitações institucionais e desigualdades. O *corpus* mostra que, mesmo nessas condições, foi possível construir situações em que a palavra estudantil assumiu materialidade, autoria e circulação.

6.4 Limites da investigação e perspectivas de continuidade

Os limites desta pesquisa decorrem, em primeiro lugar, de seu próprio desenho. Trata-se de uma autoetnografia crítica construída a partir de uma experiência na qual o pesquisador atuou como professor e, posteriormente, sistematizou o dispositivo pedagógico investigado. Essa posição oferece acesso privilegiado aos processos, documentos e decisões que constituíram a experiência, mas também produz riscos de seleção, memória e interpretação. A reflexividade metodológica adotada buscou tornar esses riscos visíveis; não pretende eliminá-los.

O *corpus* é amplo em volume e diversidade, mas a análise trabalhou com materialidades selecionadas segundo critérios explicitados na metodologia. Isso significa que as conclusões dizem respeito ao conjunto efetivamente analisado e às relações interpretativas construídas a partir dele. Outros recortes do mesmo acervo poderiam produzir perguntas e resultados diferentes. A própria extensão da Rede Camões abre possibilidades que esta tese não poderia explorar sem perder o foco de seu problema.

Há também limites relacionados à avaliação dos efeitos pedagógicos. Os indicadores disponíveis descrevem produção e circulação, mas não constituem medidas de aprendizagem. A pesquisa não foi desenhada como estudo experimental, não trabalhou com grupos de comparação e não acompanhou longitudinalmente todos os estudantes para verificar permanência de eventuais mudanças subjetivas. Por essa razão, afirmações sobre aprendizagem, autonomia, criticidade ou constituição de subjetividades foram deliberadamente formuladas como interpretações situadas, e não como efeitos causalmente atribuíveis ao Método Camões.

O período de 2020 a 2024 contém ainda uma condição histórica singular: a pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos sobre escolarização, tecnologias e relações sociais. Parte das práticas analisadas surgiu como resposta a circunstâncias excepcionais. Pesquisas posteriores poderão examinar quais elementos permaneceram, foram transformados ou perderam pertinência em contextos posteriores, evitando tanto naturalizar o período pandêmico quanto tratá-lo como episódio sem consequências para a cultura escolar.

Outra frente de continuidade envolve estudos realizados por pesquisadores que não tenham participado da concepção ou implementação do Método Camões. Investigações externas, desenvolvidas em outros contextos escolares e com outros desenhos metodológicos, poderiam confrontar as categorias produzidas nesta tese, examinar sua pertinência e identificar aspectos que a posição autoetnográfica não permitiu perceber. Esse movimento seria particularmente relevante para distinguir elementos específicos da experiência de questões que possam dialogar com outros contextos de ensino.

Também se abrem possibilidades de estudos centrados em grupos específicos de materialidades. O acervo jornalístico pode sustentar análises discursivas próprias; cartas, relatos e esboços podem ser investigados em pesquisas dedicadas às relações entre escrita, memória e subjetivação; *podcasts* e produções audiovisuais permitem aprofundar questões de multimodalidade; os dados de circulação podem ser relacionados a estudos sobre ecossistemas comunicativos escolares; e as obras coletivas podem ser examinadas sob a perspectiva da edição, autoria compartilhada e memória escolar.

A formação docente constitui outra perspectiva de continuidade. A experiência analisada foi fortemente marcada pelas decisões, mediações e condições de trabalho do professor. Investigar como outros docentes se apropriam, modificam, recusam ou recriam princípios relacionados à autoria e à circulação pode ser mais produtivo do que buscar simplesmente replicar um método. Isso permitiria deslocar a discussão de uma lógica de

fidelidade a um modelo para uma análise das condições de apropriação pedagógica em diferentes realidades.

Há, ainda, questões éticas que tendem a ganhar importância com a ampliação da autoria estudantil em ambientes digitais. Proteção de dados, consentimento, exposição pública, permanência de registros, direito à imagem, moderação de comentários e responsabilidades institucionais precisam acompanhar qualquer proposta de circulação de produções escolares. Nesta pesquisa, os procedimentos de consentimento, anonimização e proteção foram explicitados metodologicamente; novas investigações poderão aprofundar como esses cuidados se transformam diante de plataformas, legislações e práticas digitais em constante mudança.

As perspectivas abertas pela tese, portanto, não dependem da conversão do Método Camões em solução universal. Sua continuidade científica pode ocorrer justamente pela problematização: submetendo suas categorias a outros contextos, confrontando seus limites, investigando suas materialidades por outros métodos e permitindo que diferentes pesquisadores encontrem no acervo perguntas que esta investigação não formulou.

6.5 Encerramento

Chegar ao final desta tese significa retornar à escola pública de onde a pergunta surgiu, mas retornar a ela de outra maneira. A experiência que começou como necessidade concreta de ensinar Língua Portuguesa em um período de ruptura foi, ao longo dos anos, acumulando textos, imagens, vozes, plataformas, dúvidas e relações. Somente depois se tornou objeto de pesquisa. Essa ordem importa: antes de ser conceito, havia prática; antes de ser método sistematizado, havia tentativa; antes de haver tese, havia uma sala de aula e o problema cotidiano de criar condições para que estudantes escrevessem e fossem lidos.

A investigação não transformou essa experiência em prova de uma fórmula pedagógica. Ao contrário, obrigou-me a desconfiar de minhas próprias certezas sobre aquilo que vivi e construí. A autoetnografia crítica exigiu olhar novamente para documentos conhecidos, distinguir memória de *corpus*, reconhecer a implicação do pesquisador e aceitar que algumas interpretações inicialmente formuladas com segurança precisavam ser limitadas pelo que as materialidades efetivamente permitiam afirmar. Nesse movimento, a revisão da própria experiência tornou-se também exercício de pesquisa.

O que permanece, depois desse percurso, é uma compreensão mais precisa da autoria. Ela não aparece como atributo que o professor concede ao estudante nem como consequência automática do uso de tecnologias. Surge como possibilidade construída em relações concretas

de linguagem: quando há algo a dizer, condições para dizer, trabalho sobre a forma do dizer e algum espaço em que essa palavra possa encontrar interlocução. A escola não controla integralmente o que nasce desse processo, e talvez seja justamente aí que resida parte de sua potência formativa.

O cuidado de si também chega ao final da tese menos como resposta pronta e mais como problema fecundo. Nem toda escrita cuida; nem toda fala liberta; nem toda publicação produz autonomia. Mas há momentos em que escrever obriga a retornar à experiência, escolher palavras, dirigir-se a alguém, rever o que se pensava e produzir outra relação com aquilo que foi vivido. Quando esses movimentos aparecem no *corpus*, a aproximação com o cuidado de si ajuda a compreender uma dimensão da educação que não cabe apenas na transmissão de conteúdos ou na mensuração de desempenhos.

A Rede Camões permanece, assim, como registro de uma experiência situada. Suas milhares de publicações não provam, por quantidade, o êxito de uma metodologia. Elas documentam que estudantes produziram e fizeram circular discursos em condições concretas de escolarização. É sobre essa materialidade, e não sobre uma promessa abstrata de inovação, que esta tese construiu suas interpretações.

Se há uma afirmação que pode encerrar este percurso, ela é deliberadamente menos grandiosa do que a ideia de ter encontrado um modelo capaz de transformar a escola. A pesquisa permite sustentar algo mais localizado e, por isso mesmo, mais responsável: quando a escola pública cria condições para que estudantes produzam linguagem como autores, dialoguem com diferentes interlocutores, mobilizem múltiplas linguagens e possam elaborar discursivamente suas experiências, abrem-se possibilidades pedagógicas que merecem ser reconhecidas, investigadas e cuidadas.

Essa conclusão não encerra a experiência. Delimita aquilo que esta pesquisa conseguiu dizer sobre ela. Entre o professor que viveu os acontecimentos, o pesquisador que retornou aos registros e os estudantes cujas produções constituem parte fundamental do *corpus*, permanece uma rede de discursos que continuará podendo ser lida de outros lugares e por outras perguntas. A tese termina onde toda investigação rigorosa deveria poder terminar: não com a pretensão de ter esgotado o objeto, mas com a responsabilidade de dizer até onde suas evidências permitem chegar.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA LIMA BARRETO. *Poema: promessa*. 17 jun. 2024. Disponível em: <https://agencialimabarreto.wordpress.com/2024/06/17/poema-promessa/>. Acesso em: 12 ago. 2026.
- AGÊNCIA LIMA BARRETO. *Um passo*. 17 jun. 2023. Disponível em: <https://agencialimabarreto.wordpress.com/2023/06/17/um-passo/>. Acesso em: 12 ago. 2026.
- BRASIL. *Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2022.
- COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Revista Eletrônica de Linguística*, v. 4, n. 2, 2010.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- ENTREVISTA com o filósofo Mário Sérgio Cortella produzida pelos alunos da Rede Camões. *YouTube*, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_5TOYt7_uAw. Acesso em: 12 ago. 2026.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve*, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALINDO, Caetano W. *Latim em pó: um passeio pela formação do nosso português*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- JORNAL DO CAMÕES. *A mente que se abre para o novo jamais volta ao estágio inicial, diz dirigente sobre o ensino durante a pandemia*. 18 jul. 2020. Disponível em: <https://jornaldocamoes.wordpress.com/2020/07/18/a-mente-que-se-abre-para-o-novo-jamais-volta-ao-estagio-inicial-diz-dirigente-sobre-o-ensino-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 12 ago. 2026.
- JORNAL DO CAMÕES. *Sócrates e a humildade intelectual*. 27 jan. 2021. Disponível em: <https://jornaldocamoes.wordpress.com/2021/01/27/sabinadas-socrates-e-a-humildade-intelectual/>. Acesso em: 12 ago. 2026.
- MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. *Prelúdios*, v. 9, n. 10, p. 240-246, 2020.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; COELHO, Márcio Cardoso; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia crítica na Educação Física escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. *Movimento*, v. 29, e29025, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122746>.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p-24.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008100008.

SOUZA, Allan Rocha de; AMIEL, Tel. *Direito autoral e educação aberta e à distância: perguntas e respostas*. Versão 1.0. Iniciativa Educação Aberta, 2020.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília, DF: UNESCO; UFTM, 2013.